

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA NAZARETH BIS PIROLA

AS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

VITÓRIA
2015

MARIA NAZARETH BIS PIROLA

AS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Moema M. Rebouças.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Pirola, Maria Nazareth Bis, 1970-

P671i As interações da cultura midiática na escola / Maria Nazareth Bis
Pirola. – 2015.

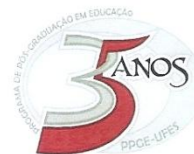
274 f. : il.

Orientador: Moema Martins Rebouças.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Cultura. 2. Educação. 3. Mídias. 4. Semiótica. I. Rebouças,
Moema Lúcia Martins, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


MARIA NAZARETH BIS PIROLA

AS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

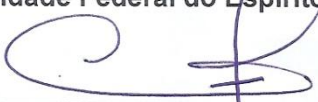
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 31 de março de 2015

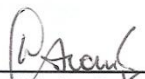
COMISSÃO EXAMINADORA




Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo




Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Analice Dutra Pillar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Vila Velha

Dedico este trabalho aos professores, crianças e jovens em idade escolar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de construção coletiva, tecida ao longo de quatro anos de pesquisa, em diálogo constante com nossa orientadora, professores qualificadores e colegas de doutorado. Nas aulas, nos eventos, nos projetos de pesquisa e nas bancas de qualificação de que participamos, tivemos sempre a oportunidade de expor nossas ideias e receber contribuições muito valiosas. A cada membro desta teia fica aqui a minha profunda gratidão.

A Moema Martins Rebouças, pelo profissionalismo, dedicação, incentivo e generosidade em dividir com seus orientandos a vida acadêmica.

A Carlos Eduardo Ferraço, Vânia Carvalho de Araújo e Yvana Fachine, pelas contribuições teóricas e metodológicas, decisivas para a concretização desta tese. A Tânia Mara Delboni, e Analice Dutra Pillar, pela participação na Comissão Examinadora deste trabalho.

Às queridas amigas Flávia Mayer dos Santos Souza e Letícia Nassar, pelas constantes trocas de experiência.

Ao professor Eric Landowski, pela gentileza de nos ouvir pessoalmente, na etapa de finalização desta tese.

“A semiótica é uma grande escola para entendimento do mundo.”

Ana Cláudia Oliveira

RESUMO

Pesquisa as interações da cultura midiática na escola. Problematisa o alto índice de consumo de mídia na atualidade e justifica a necessidade de pesquisas que deem conta de entender os sentidos dessa teia de interações, em especial a construção de sentido, em ato, entre crianças, adolescentes e cultura midiática. Adota como referencial teórico-metodológico a sociossemiótica baseando-se em Algirdas Julien Greimas, Eric Landowski, Ana Cláudia Oliveira e outros. Escolhe uma escola municipal, situada em Jardim Camburi, Vitória/Espírito Santo, como *locus* e sujeitos de estudo. Propõe como procedimentos metodológicos a pesquisa exploratória, descritiva e sociossemiótica, com tratamento de dados de forma qualitativa, com os métodos da observação participante, conversação, entrevista em profundidade e da pesquisa semiótica. Usa na coleta de dados as anotações em diário de bordo e fotografias. Contribui para o entendimento da construção de sentido que se estabelece, em ato, entre crianças, adolescentes e cultura midiática, e apresenta sugestões de diálogo construtivo a ser promovido pela escola.

Palavras-chave: Cultura. Mídias. Educação. Semiótica.

ABSTRACT

Investigates media culture interactions at school. Problematizes the high level of media consumption nowadays and justifies the necessity of research projects that accomplish to understand the meanings of this web of interactions, specially, the meaning construction, in act, involving children, teenagers and media culture. Adopts sociosemiotics as a theoretical-methodological framework based on the works of Algirdas Julien Greimas, Eric Landowski, Ana Claudia Oliveira and their collaborators. Chooses a public elementary school at Jardim Camburi, Vitoria/Espirito Santo, as its *locus* and subject of study. Proposes an exploratory, descriptive and sociosemiotic research as its methodological procedure, qualitative data analysis, and methodological contribution of participant observation, conversation, in-depth interview and semiotic research. Uses research log and photographs as data collection instruments. Contributes to understanding meaning construction, in act, between children, teenagers and media culture, and presents suggestions of constructive dialogue that could be promoted by school community.

Keywords: Culture. Media. Education. Semiotic.

RESUMEN

Investiga las interacciones de la cultura mediática en la escuela. Problematisa el alto grado de consumo de productos mediáticos en la actualidad y justifica la necesidad de investigaciones que alcancen comprender los sentidos de esta telaraña de interacciones, en especial, la construcción de sentido, en acto, entre niños, adolescentes y cultura de los medios. Adopta como referencia teórico-metodológica la sociosemiótica basada en Algirdas Julien Greimas, Eric Landowski, Ana Cláudia Oliveira y sus colaboradores. Elige una escuela municipal en Jardim Camburi, Vitória/Espírito Santo, como locus y sujeto de investigación. Propone como procedimientos metodológicos la investigación exploratoria, descriptiva y sociosemiótica, con tratamiento cualitativo de datos, con los métodos de observación participante, conversación, entrevista cualitativa en profundidad y de la investigación semiótica. Utiliza como herramienta de recolección de datos los apuntes en diario de a bordo y fotos. Contribuye a la comprensión de la construcción de sentido que se establece, en acto, entre niños, adolescentes y cultura de los medios, y presenta sugerencias a un diálogo constructivo que se puede promocionar en la escuela.

Palabras-clave: Cultura. Media. Educación. Semiótica

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Cronograma da pesquisa | 42 |
| Quadro 2 – Percorso gerativo de sentido..... | 45 |
| Quadro 3 – Sintaxe modal..... | 54 |
| Quadro 4 – Tipos de interações discursivas..... | 75 |
| Quadro 5 – Evolução da teoria semiótica | 93 |
| Quadro 6 – Sintaxe do verbo Dever..... | 96 |
| Quadro 7 – Sintaxe do verbo Poder..... | 96 |
| Quadro 8 – Políticas sujeito-escola..... | 99 |
| Quadro 9 – Produtos da cultura midiática encontrados no contexto da escola..... | 117 |
| Quadro 10 – Músicas | 158 |
| Quadro 11 – Políticas alunos-alunos..... | 198 |
| Quadro 12 – Estilos de vida..... | 199 |
| Quadro 13 – Sala x recreio..... | 207 |
| Quadro 14 – Regimes de interação no recreio..... | 215 |
| Quadro 15 – Regimes de interação dos alunos no ônibus..... | 223 |
| Quadro 16 – Questões de investigação x respostas..... | 228 |
| Quadro 17 – Contigência – Consequência..... | 231 |
| Quadro 18 – Regimes de interação na escola..... | 232 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Consumo TV – Brasil/2013 | 31 |
| Figura 2 – Dados socioeconômicos – Jardim Camburi | 37 |
| Figura 3 – Políticas \times estilos de vida | 61 |
| Figura 4 – Políticas \times estilos de vida \times espaços | 63 |
| Figura 5 – Regimes de interação | 69 |
| Figura 6 – Regimes de interações discursivas | 76 |
| Figura 7 – Planta espacial da escola | 105 |
| Figura 8 – Sala de aula | 106 |
| Figura 9 – Espaço das turmas de 1. ^a a 4. ^a série..... | 108 |
| Figura 10 – Espaço das turmas de 1. ^a a 4. ^a série..... | 108 |
| Figura 11 – Espaço das turmas de 5. ^a a 8. ^a série..... | 109 |
| Figura 12 – Espaço das turmas de 5. ^a a 8. ^a série..... | 109 |
| Figura 13 – Tema referente à gravidez para as meninas | 111 |
| Figura 14 – Tema referente à gravidez para os meninos | 111 |
| Figura 15 – Alimentação | 112 |
| Figura 16 – Olimpíada de Matemática | 112 |
| Figura 17 – <i>Cyberbullying</i> | 113 |
| Figura 18 – Cultura afro | 113 |
| Figura 19 – Decoração em datas comemorativas | 114 |
| Figura 20 – Camiseta uniforme com memes da <i>internet</i> | 120 |
| Figura 21 – Corpos cíbridos nos cadernos | 120 |
| Figura 22 – Uniforme padrão | 121 |
| Figura 23 – Camiseta uniforme – Família <i>Simpsons</i> | 122 |
| Figura 24 – Combate ao <i>cyberbullyng</i> | 123 |
| Figura 25 – Revista Turma da Mônica Jovem..... | 124 |
| Figura 26 – Corpos cíbridos nos cadernos escolares | 125 |
| Figura 27 – Corpos cíbridos nos cadernos escolares | 126 |
| Figura 28 – Corpos cíbridos nos cadernos escolares | 127 |
| Figura 29 – Jogo Pou | 135 |
| Figura 30 – Jogo <i>Minecraft</i> | 135 |

| | |
|--|-----|
| Figura 31 – Mochilas TV e cinema nas lojas de materiais escolares | 136 |
| Figura 32 – Mochilas TV e cinema nas lojas de materiais escolares | 137 |
| Figura 33 – Lancheiras TV e cinema encontradas na escola..... | 138 |
| Figura 34 – Mochilas TV e cinema encontradas na escola | 139 |
| Figura 35 – Cadernos programas de TV encontrados nas lojas | 140 |
| Figura 36 – Cadernos programas de TV encontrados nas lojas | 141 |
| Figura 37 – Cadernos programas de TV encontrados nas lojas | 142 |
| Figura 38 – <i>Site</i> de canais infantis | 143 |
| Figura 39 – <i>Folder</i> da Bienal do Livro | 145 |
| Figura 40 – Bienal do livro | 146 |
| Figura 41 – Bienal do livro | 147 |
| Figura 42 – Bienal do livro | 148 |
| Figura 43 – Bienal do livro | 149 |
| Figura 44 – Bienal do livro | 150 |
| Figura 45 – Teatro Tiu Diu | 151 |
| Figura 46 – Quadro temática futebol..... | 153 |
| Figura 47 – Caderno temática futebol..... | 153 |
| Figura 48 – Cadernos corpos futebol..... | 155 |
| Figura 49 – Cadernos corpos futebol..... | 156 |
| Figura 50 – Brinquedo <i>Max Steel</i> | 157 |
| Figura 51 – Modelo Camaro amarelo do filme <i>Transformers</i> | 159 |
| Figura 52 – Tema gravidez (cantor <i>funk</i>)..... | 161 |
| Figura 53 – Cadernos com a temática música..... | 162 |
| Figura 54 – Cadernos com a temática sedução..... | 163 |
| Figura 55 – Cadernos da linha <i>Pop Fashion</i> | 165 |
| Figura 56 – Cadernos da linha <i>Pop Fashion</i> | 166 |
| Figura 57 – Cadernos da linha <i>Pop Fashion</i> | 167 |
| Figura 58 – Mosaico <i>Barbie</i> Fashionistas / Três Espiãs Demais / <i>Pop Fashion</i> | 171 |
| Figura 59 – <i>Site</i> da Tilibra..... | 179 |
| Figura 60 – <i>Hot site</i> da <i>Jolie</i> | 180 |
| Figura 61 – <i>Site</i> da <i>Barbie</i> | 180 |
| Figura 62 – <i>Site</i> da <i>Polly</i> | 182 |
| Figura 63 – <i>Site</i> da <i>Polly</i> | 183 |

| | |
|---|-----|
| Figura 64 – Site do <i>Monster High</i> | 183 |
| Figura 65 – Clip do <i>Monster High</i> | 184 |
| Figura 66 – Site do <i>Monster High</i> | 184 |
| Figura 67 – Site do <i>Monster High</i> | 185 |
| Figura 68 – Site do <i>Monster High</i> | 185 |
| Figura 69 – Displays no Shopping Vitória..... | 187 |
| Figura 70 – Touca <i>Speedo</i> e maiô da <i>Barbie</i> | 188 |
| Figura 71 – Caderno esporte <i>skate</i> | 189 |
| Figura 72 – Brinquedos..... | 190 |
| Figura 73 – Desenho de alunos..... | 191 |
| Figura 74 – Desenho de alunos..... | 191 |
| Figura 75 – Praça de jogos no Shopping..... | 192 |
| Figura 76 – Praça de jogos no Shopping..... | 193 |
| Figura 77 – Escola da ciência..... | 194 |
| Figura 78 – Museu..... | 195 |
| Figura 79 – Corpos objetais..... | 201 |
| Figura 80 – Corpos pragmáticos..... | 201 |
| Figura 81 – Corpos simbólicos..... | 202 |
| Figura 82 – Alunos no pátio do recreio..... | 208 |
| Figura 83 – Uniforme com memes da <i>internet</i> | 209 |
| Figura 84 – Rodinha de alunos com aparelhos tecnológicos..... | 211 |
| Figura 85 – Exemplificação de aluna..... | 216 |
| Figura 86 – Cadernos, mochilas e lancheiras de princesas da Disney encontrados nas lojas de materiais escolares e na escola..... | 217 |
| Figura 87 – Baralho <i>Trunfo Girl</i> da Disney encontrado na escola..... | 218 |
| Figura 88 – A Bruxa e Branca de Neve..... | 219 |
| Figura 89 – O comercial Omo..... | 223 |
| Figura 90 – Teia de interações e sentidos..... | 226 |
| Figura 91 – Modelo de teia global..... | 242 |
| Figura 92 – A ecologia da AML..... | 250 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ABRAL | Associação Brasileira de Licenciamento |
| AMI | Alfabetização Midiática e Informacional |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| COPINC | Coordenação de Pesquisa e Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva |
| CPS | Centro de Pesquisa em Sociossemiótica |
| ESPM | Escola Superior de Propaganda e Marketing |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBOPE | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| MEC | Ministério da Educação |
| MinC | Ministério da Cultura |
| ONG | Organizações não Governamentais |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PMV | Prefeitura Municipal de Vitória |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SEME | Secretaria Municipal de Educação |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|---------------|
| PARTE I – A PROGRAMAÇÃO..... | 16 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 AS PESQUISAS SOBRE MÍDIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO..... | 20 |
| 3 JUSTIFICATIVA | 32 |
| 4 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO..... | 33 |
| 5 OBJETIVOS | 34 |
| 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 36 |
| PARTE II – A MANIPULAÇÃO DAS TEORIAS..... | 43 |
| 7 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 44 |
| 7.1 A SEMIÓTICA CLÁSSICA | 44 |
| 7.2 A SOCIOSEMIÓTICA – O ALARGAMENTO DA TEORIA | 52 |
| 7.2.1 Regimes de Visibilidade | 53 |
| 7.2.2 Presenças do Outro, Identidade, Alteridade | 58 |
| 7.2.3 Regimes de Interação..... | 63 |
| 7.2.4 Regimes de Interações Discursivas | 70 |
| 7.3 CULTURA MIDIÁTICA..... | 77 |
| PARTE III – OS AJUSTAMENTOS DA PESQUISA..... | 91 |
| 8 AS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA | 92 |
| 8.1 CORPO ESCOLA | 95 |
| 8.2 CORPOS MÍDIA | 115 |
| 8.3 CORPOS EM INTERAÇÃO | 203 |
| 8.4 TEIA DE INTERAÇÕES E SENTIDOS..... | 225 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 9 | POR UMA ABORDAGEM POSITIVA, CRIATIVA E INOVADORA DAS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA | 236 |
| 9.1 | A INTERDEPENDÊNCIA DOS CAMPOS COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO | 236 |
| 9.2 | A CRIANÇA/JOVEM DE QUE FALAMOS..... | 239 |
| 9.3 | PROPOSIÇÕES PARA PENSARMOS AS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA..... | 246 |
| 9.3.1 | Educação para as Mídias: um Breve Retrospecto..... | 246 |
| 9.3.2 | Comunicação, Educação e Consumo: Abordagens Recentes..... | 252 |
| 9.3.3 | Contribuições para um Diálogo entre Escola e Cultura Midiática..... | 255 |
| 10 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 259 |
| 11 | REFERÊNCIAS..... | 264 |
| | APÊNDICE A – Material da Unesco de educação para a mídia..... | 271 |

PARTE I – A PROGRAMAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O ser humano está inserido, cotidianamente, numa rede de interações com pessoas e instituições. Nessa teia, na qual está interconectado, constrói o mundo à sua volta, fazendo das diversas linguagens apropriadas ao longo de sua existência o componente mediador de suas relações.

A história nos tem mostrado quão grande foi o legado de pensadores que se dedicaram a entender as relações humanas nas mais diversas áreas do saber: filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, educação, linguagens, entre outras. Em cada época particular, a partir das contingências próprias de cada sociedade, diversas linhas de pensamento e de pesquisas foram desenvolvidas.

Com o passar do tempo, novas filosofias e pesquisas são delineadas, na medida em que novos processos de vida em sociedade também se vão desenvolvendo. Com o surgimento de novos modos de vida das sociedades, que mudaram significativamente a comunicação entre os indivíduos, novos meios de comunicação surgiram: a imprensa, o telégrafo, o telefone, o rádio, o cinema e a televisão. Com as transformações tecnológicas, surgiram, ainda, a *internet*, os celulares, os *games* e a TV digital interativa.

Nos dias atuais, observamos a crescente demanda de interação do ser humano com as mídias, principalmente a partir de transformações tecnológicas que cada vez mais agregam dispositivos e novos canais de interatividade. Presenciamos, também, a adesão, cada vez mais cedo, das crianças e adolescentes a esses recursos midiáticos, principalmente à TV. Segundo pesquisa feita pelo Ibope Mídia (INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2013), o brasileiro já assiste à TV durante 5 horas e 45 minutos por dia. No total dos pesquisados, as crianças entre 4 e 11 anos representaram uma das maiores taxas de crescimento, com um consumo de 5 horas e 32 minutos por dia.

É possível observar ainda que os meios de comunicação não são mais consumidos apenas no âmbito familiar. Há muito adentraram as salas de aula, sendo tomados não só como instrumentos didáticos, mas também como objeto de reflexão. Deixaram de ser foco exclusivo de estudo das áreas de comunicação, sociologia e psicologia e passaram a ser, também, de

interesse da área de educação. Esta, ao convergir com os estudos de comunicação, inaugurou um campo novo nas pesquisas acadêmicas, a Educomunicação.

Desde 2004, no mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), observamos como a linguagem de alguns meios de comunicação é manifestada acompanhada de condições de produção de efeitos de sentido. Com o objetivo de contribuir para a formação de professores e alunos mais autônomos ante os efeitos de sentido propostos pela mídia televisiva, o alvo de nosso interesse foi analisar o discurso da televisão para o público infantil em idade escolar. Investigamos as estratégias enunciativas de desenhos animados e os efeitos de sentido produzidos por esses textos audiovisuais.

Se, no mestrado, nossa intenção de estudo focou as enunciações presentes nas produções midiáticas, no atual momento, no doutorado em Educação, ampliamos a investigação envolvendo não somente a mídia TV, mas também a interação das crianças e adolescentes com a cultura midiática no ambiente escolar.

Nossa pesquisa tem por objetivo, então, investigar como se dá a interação das crianças e adolescentes com a cultura midiática no ambiente escolar. Como *locus* e sujeitos de estudo, escolhemos uma escola municipal, situada no bairro Jardim Camburi, Vitória/Espírito Santo. Apesar de termos autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e da própria Escola no que diz respeito à sua identificação e à publicação dos dados pesquisados, optamos por preservar o nome da escola bem como o dos sujeitos escolares.

Com esse cenário, chegamos ao que podemos considerar um problema de pesquisa na atualidade, uma vez que há dois processos que coexistem e constroem a subjetividade dos sujeitos na contemporaneidade: a cultura escolar, que, por princípio, visa ao processo crítico e reflexivo do sujeito e da coletividade, e a cultura midiática, que visa à adesão dos sujeitos a discursos diversos e ao consumo de produtos. É providencial salientar que uma cultura não é necessariamente a negação da outra, isto é, consumir não significa ser acrítico. Temos então o desafio de analisar dois processos que caminham concomitantes na vida dos sujeitos: um, que explicitamente quer fazer refletir, e outro, que explicitamente quer vender mensagens e produtos. Sendo assim, buscamos aqui entender como se dão as relações de crianças e adolescentes na intersecção entre cultura escolar e cultura midiática e como estão sendo

produzidas as relações desses jovens na escola com essas duas culturas. Embate e/ou adesão? Aliados e/ou adversários?

Assim, esta tese está organizada em quatro partes. A Parte I compreende toda a “programação” feita para a realização deste trabalho: a introdução, as pesquisas já feitas sobre mídia, criança e educação, a justificativa, as questões de investigação, os objetivos e os procedimentos metodológicos. A Parte II consiste na “manipulação” das teorias, ou seja, na exposição dos fundamentos teóricos que embasam a tese, considerando que, em semiótica, não existem “verdades”, mas, sim, um “dizer verdadeiro”. A Parte III abrange os “ajustamentos” desta pesquisadora ao objeto de pesquisa em si, a partir de nossa imersão na escola. Por fim, a Parte IV é uma projeção de possibilidades, um vir a ser, e, como tal, abriga as potências de um provável “acidente”.

2 AS PESQUISAS SOBRE MÍDIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO

Segundo Caleffe e Moreira (2006, p. 27), “todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada com o que já foi produzido na área, [...] pois demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea [...]”.

Ao iniciarmos o doutorado na Ufes, em março de 2011, tínhamos uma ideia da temática que queríamos pesquisar: “Mídia-Criança-Educação”. Mas, naquela época, ainda faltava definir exatamente o que dessa temática nós poderíamos pesquisar a ponto de ser, ao mesmo tempo, desafiador, “inédito”, e contribuir para a nossa comunidade acadêmica. Foi ao longo das aulas no doutorado, em seminários e participação em congressos e no diálogo constante com nossa orientadora e colegas de turma que encontramos o direcionamento da pesquisa.

O recorte final do tema deu-se em dezembro de 2011, após nossa participação no Colóquio de Sociossemiótica, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), promovido pelo Centro de Pesquisa em Sociossemiótica (CPS), grupo de pesquisa do qual fazemos parte. Durante nossas apresentações, pudemos conhecer e amadurecer novas possibilidades metodológicas que a sociossemiótica tem desenvolvido no campo das interações humanas. Saímos de lá certos de que pesquisariamos a interação das crianças e adolescentes com a cultura midiática no ambiente escolar.

A revisão de literatura foi sendo construída, simultaneamente, em duas direções: na busca por bibliografia que pudesse ajudar-nos nos conceitos gerais e metodológicos inerentes à nossa temática e palavras-chave e na busca por exemplos de métodos de pesquisas feitas com crianças e mídia, de preferência no espaço escolar.

Os livros da teoria semiótica discorrem sobre a evolução da teoria, seus principais autores, conceitos e percursos metodológicos, que serão devidamente apresentados no Capítulo 7 – Referencial teórico. Destacamos, principalmente, *Sociedade refletida*, *Presenças do outro*, *Interações arriscadas*, *Interações sensíveis* e *Da imperfeição*, que fundamentaram o modo como pesquisamos os diferentes textos, verbais, imagéticos ou sincréticos, e também as interações sociais, em ato, e os aspectos sensíveis presentes nessas interações.

Os livros da temática “Mídia-Criança-Educação” abordam a problemática do alto consumo de mídia pelas crianças, o papel de pais, sociedade e escola nesse contexto. Além disso, apresentam caminhos metodológicos de pesquisas feitas com crianças no espaço escolar. Apresentaremos, a seguir, os que chamaram nossa atenção.

As pesquisas relatadas na obra *A infância na mídia* (SOUTO et al., 2009), coleção Cultura, Mídia e Escola, são fruto dos trabalhos realizados pelo Observatório da Mídia Infantil, projeto da Coordenação de Pesquisa e Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva (COPINC).

O livro aborda “[...] a perspectiva do consumo de conteúdos simbólicos difundidos pela publicidade e pelos desenhos infantis, seja na produção de imagens sobre a infância, ou ainda na relação lúdica da criança com a TV” (SOUTO; SOUZA; TOSTA, 2009, p. 7).

Os artigos buscam responder a questões como: “Que discursos a TV agencia para estruturar sua programação entremeada pelo apelo ao consumo? Que imagens a TV tem construído e ofertado à sociedade acerca da infância, dos problemas sociais que também a afetam, como a violência sexual?” Além disso, os autores acrescentam: “Como as interações constituídas por crianças e a mídia fazem parte de seu processo de socialização e de que modo podemos compartilhar essas dinâmicas sem o velho jargão de ‘demonizar’ os meios de comunicação e atribuir-lhes todos os males de nosso tempo!” (SOUTO; SOUZA; TOSTA, 2009, p. 8).

O trabalho de campo foi organizado em dois eixos. Por um lado, as mídias foram escolhidas para o trabalho empírico de identificação das mensagens publicitárias, com o objetivo de encontrar os discursos da propaganda dirigida ao público infantil. O outro eixo da pesquisa focou a interação das crianças com as peças publicitárias, com o objetivo de mostrar as “[...] influências das peças sobre o desejo de consumo das crianças e de sua família [...] marcado pelo encontro entre a publicidade e o seu destino – a criança e sua família –, completando o círculo de ações e reações do consumo e do consumidor” (SOUTO; SOUZA; TOSTA, 2009, p. 9).

O autor Marco Antônio de Souza (2009), no capítulo “A infância na mídia: desvendando essa história”, faz um percurso metodológico que aponta os sentidos da infância na história, desde a Idade Média, passando pelo Renascimento até os dias atuais. Descreve como as crianças e o

sentido da infância foram retratados nas obras de artes, livros e peças publicitárias ao longo dos tempos. Aponta o crescimento do uso de imagem da criança na sociedade de consumo, nos mais diversos ramos: roupas, alimentos, brinquedos e outros, e ao mesmo tempo critica a falta de fiscalização dos órgãos competentes na defesa dos interesses da criança.

O autor Rogério Correia da Silva (2009), no capítulo “A televisão e a criança que brinca”, fez uma pesquisa de campo numa creche, em 1998, durante quatro meses, com o objetivo de analisar a presença da TV nas brincadeiras das crianças. Segundo o autor, “na escola, as crianças trazem para a sala de aula bonecos e bonecas de super-heróis, apresentadores de TV, figurinhas, bem como outros brinquedos anunciados por esse veículo de comunicação” (SILVA, 2009, p. 155).

O autor relata, a partir de sua revisão crítica da literatura existente entre 1970 e 1996, que a visão que os pesquisadores tinham sobre a relação Criança-TV era de total passividade daquela ante os efeitos desta. Ao contrário, defende que uma “nova visão do processo comunicativo, televisão e criança atuariam muito além dos territórios preestabelecidos, sendo esses definidos como amplo espaço de interseção por meio de trocas e negociações contínuas e dinâmicas” (SILVA, 2009, p. 159). E complementa:

A criança é como um aprendiz cultural imerso na experiência do aprendizado da vida, na qual a comunicação de massa é parte, mas apenas parte, das influências culturais. Em outros termos, falar de crianças é falar de sujeitos determinados historicamente, produtores de cultura, seres de relações que estabelecem na família e nos vários outros grupos sociais (SILVA, 2009, p. 159).

O método de pesquisa utilizado foi de cunho etnográfico e envolveu, prioritariamente, a análise da brincadeira como ponto de partida para descobrir a presença da TV. O autor observou, durante quatro meses, a rotina do espaço, o momento do recreio, as brincadeiras, a sala de aula, as conversas e diversas interações no espaço escolar. Além disso, fez também entrevista semiestruturada com as crianças. E destaca que nunca tomou a iniciativa, esperou a criança ter o interesse de convidá-lo para as brincadeiras e conversas.

Constatou forte presença da mídia TV nas práticas das crianças. Nas conversas destacaram-se os programas infantis, filmes, desenhos, programas de auditório e futebol, com realce para as excentricidades do Programa do Ratinho.

Em um dos momentos, enquanto as crianças coloriam um desenho, fizeram menção ao programa da Eliana, Bom Dia e Cia. Já na sala de aula, percebeu que as conversas sobre as brincadeiras que passavam na TV eram “detonadoras” de brincadeiras entre as crianças, que compartilhavam de um mesmo entendimento sobre as tramas, jargões e personagens da televisão. Entre a conversa e as brincadeiras, as crianças também imitavam apresentadores das emissoras.

Nas brincadeiras em que a professora proporcionava uma espécie de Show de Calouros, as crianças imitavam o grupo É o Tchan e as Chiquititas. Segundo o autor, das 150 brincadeiras identificadas, 20% faziam referência à televisão.

Quando entrevistou as crianças, percebeu que bonecos e bonecas representavam 74,2% do total de brinquedos que elas possuíam. Os bonecos dos meninos representavam guerreiros, lutadores, super-heróis, força, batalha, aventura, viagens e desafios. “Os bonecos tinham corpos musculosos, armaduras, armas e poderes supra-humanos. Era o caso dos bonecos *Samurais Warriors*, *Batman*, *Homem Aranha*, *Power Rangers*, *Shurato* e os videogames do *Street Fighter* e *Mortal Kombat*” (SILVA, 2009, p. 174). Já com as meninas, os brinquedos representavam mais o universo doméstico, afetivo, da família e da escola, como, por exemplo, *Bananas de Pijama*, *Piu-Piu*, *Chiquititas*, *Mônica*, *Anjinhos do Gugu*.

O autor conclui que a criança não só se apropria dos discursos da TV, mas também os recria, colocando em prática seu lado inventivo, fator esse que proporciona, na defesa do autor, uma parceria possível entre assistir aos programas da televisão e brincar.

No capítulo “A publicidade e a sua recepção pelas crianças”, Vianna, Souto e Ribeiro (2009) expõem que fizeram uma pesquisa em duas escolas diferentes, uma pública, com crianças de classe popular, e outra privada, com crianças de classe média alta. Ambas as escolas são de ensino fundamental do município de Belo Horizonte.

As autoras iniciam suas abordagens criticando algumas noções clássicas da psicologia e da sociologia, que entendem o desenvolvimento do ser humano desvinculado do social. Ao contrário, defendem que não só as crianças, mas também os adultos devem ser vistos “[...]”

como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes” (VIANNA; SOUTO; RIBEIRO, 2009, p. 134).

A infância não se constitui simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. [...] Essa visão evidencia a maneira como as crianças negociam, compartilham com os adultos e com seus pares, inserem-se em práticas sociais (VIANNA; SOUTO; RIBEIRO, 2009, p. 135).

Como metodologia, as autoras desenvolveram uma pesquisa qualitativa. Separaram grupos de vinte crianças de cada escola, com idade entre 6 e 10 anos. As escolas escolhidas estavam localizadas próximas a corredores de ônibus, com acesso a *shoppings*, hipermercados e tinham, em seu entorno, a presença de propagandas em *outdoors* e *busdoors*.

As propagandas escolhidas para serem analisadas junto com as crianças foram as veiculadas nas principais datas comemorativas direcionadas ao público infantil: Dia das Crianças, Páscoa, Natal e Volta às Aulas. As pesquisadoras selecionaram panfletos de supermercados, fotografaram *outdoors* e *busdoors*, utilizaram o suplemento infantil do Jornal Estado de Minas e a revistinha Turma da Mônica.

O método adotado consistiu em entregar os materiais para as crianças e esperar que elas os manuseassem e expressassem suas opiniões. Os dados foram registrados em caderno de campo e gravados em áudio e vídeo. Além disso, as pesquisadoras pediram que elas desenhassem, após terem sido expostas a vídeos e materiais impressos com propagandas. Os desenhos foram de dois tipos: um tema de livre escolha, e outro que retratasse um dia de compras delas. Além disso, as crianças tinham de identificar a peça publicitária que mais lhes havia chamado a atenção.

Os resultados com as crianças da escola pública foram:

- não reconhecem grandes marcas, como *McDonalds*;
- apontam como principal brincadeira o esconde-esconde;
- destacam que ajudam nas tarefas da casa;
- consideram que divertir-se é brincar com amigos na rua.

Os resultados da pesquisa com as crianças de escolas particulares foram:

- brincam dentro do próprio quarto;
- reconhecem os *jingles* e as frases dos anunciantes;
- conhecem as imagens e se antecipam a elas.

Quando expostas às peças publicitárias, as crianças de classe popular se mostraram interessadas por aquelas que representavam as necessidades básicas do dia a dia, como a peça do supermercado EPA, deixando perceber que para elas ir com a família ao supermercado é uma forma de lazer, ao contrário das crianças de classe média que mostraram preferência por presentes, brinquedos, tênis e roupas de marca.

As crianças de classe média desenharam marcas de consumo, como *Hello Kit*, *McDonalds*, *Barbie*, *Polly* e produtos divulgados pela mídia, como *iPods*.

O livro *Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças*, do autor Cláudio Márcio Magalhães (2007), também faz parte da coleção Cultura, Mídia e Escola. O autor analisa dois programas de TV: “Castelo Rá-Tim-Bum” e “TV Xuxa”. Defende, também, que educação e diversão podem coexistir na televisão infantil, seja ela estatal seja privada. Acredita que a fórmula ideal talvez esteja no equilíbrio desses elementos.

Para o autor, a criança percebe o mundo analisando e comparando suas experiências do cotidiano com as experiências produzidas na interação com os programas de TV, o que não acontece de forma mecânica, pois existe uma relação entre o fio de interação Criança-TV com os demais fios da malha da trama social que a cerca.

O livro *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005) apresenta-se como uma possibilidade diferenciada de metodologia com crianças. Critica as técnicas positivistas que alguns pesquisadores adotam ao investigar o universo infantil. Com a apresentação de sete pesquisas, tem na sociologia e em Walter Benjamin os principais aportes teóricos.

Os métodos propostos ao longo dos sete trabalhos pontuam a necessidade de os pesquisadores exercitarem o ato de ouvir as crianças, “dando voz” a elas, numa perspectiva de trabalho com a infância e não “sobre” a infância.

Um método proposto é o relato. O pesquisador pode dividir a pesquisa em dois grupos: um, com relatos sobre as crianças e sobre a infância; outro, com relatos de crianças. O primeiro tem por objetivo investigar pessoas adultas e as lembranças e imagens que elas têm da infância. O segundo pretende ouvir a noção de infância da própria criança, trabalhando na perspectiva da criança e não do adulto.

Os demais métodos vão privilegiar, novamente, as falas/oralidade das crianças, a metodologia qualitativa, as entrevistas em profundidade, a pesquisa-ação, a etnografia, a produção de desenhos pelas crianças, jogos dramáticos e a brincadeira do pesquisador junto com as crianças.

Já o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Acesso em 10 maio 2014) reúne pesquisas de mestrado e doutorado defendidas a partir de 1987. Configura-se numa excelente amostra da produção acadêmica do País.

Fizemos a busca por aproximação léxica com as palavras-chave deste estudo, adotando as seguintes combinações:

- cultura midiática-cultura escolar
- mídia-criança-escola
- interação-sociossemiótica

Com a combinação “cultura midiática-cultura escolar”, encontramos 69 trabalhos e separamos 31 para leitura. Com a combinação “mídia-criança-escola”, encontramos 131 trabalhos e separamos 58 para leitura. Com a combinação “interação-sociossemiótica”, encontramos 93 trabalhos e separamos três para leitura.

Procedemos à eliminação de alguns trabalhos por indicarem, após leitura dos títulos e subtítulos, caminhos muito distantes do objeto deste estudo. Ressaltamos, também, que os resumos nem sempre deixaram claro o tipo de pesquisa, a metodologia, os métodos, as

técnicas de coletas e os referenciais teóricos. O resultado a que chegamos, após leitura desses resumos, mostra que os pesquisadores, nesse campo, escolheram os seguintes procedimentos metodológicos:

- como tratamento dos dados, a metodologia qualitativa;
- como métodos, a pesquisa de observação, a análise de conteúdo e a análise de discurso;
- como técnica de coleta de dados, anotações, questionários, entrevistas e gravações;
- como interação com as crianças, a produção de textos e desenhos pelos alunos;
- como *locus* de análise, as escolas;
- como foco da observação dentro da escola, o comportamento das crianças e as brincadeiras na hora do recreio;
- como *corpus* de análise, peças publicitárias, jornais, revistas, audiovisuais.

Quanto às três teses da combinação “interação-sociossemiótica”, identificamos que seguem a mesma linha do referencial teórico-metodológico aqui adotado.

Dos grupos de pesquisa em torno da temática Mídia, Criança e Escola existem alguns no Brasil muito atuantes. Um dos principais exemplos é o Ateliê da Aurora. Desde 1999, coordenado por Gilka Girardello, proporciona, com suas informações, a discussão da relação Mídia e Criança. Abrigado no Ateliê da Aurora está o Nica – Núcleo Infância, Comunicação e Arte, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFCA).

Nesta revisão, também contemplamos as pesquisas de hábitos de consumo de mídia realizadas por entidades e institutos de pesquisa renomados no País.

Uma das principais entidades promotora e divulgadora de pesquisas envolvendo crianças, mídia e consumo é o Instituto Alana. Em seu *site* <http://www.alana.org.br/>, estão publicados artigos, livros e pesquisas feitas pelo próprio Instituto ou em parceria com outros órgãos. As pesquisas são variadas, sendo as principais:

- monitoramento da publicidade direcionada às crianças;
- publicidade nas escolas;

- perfil da geração 5.0;
- impacto da publicidade na obesidade infantil;
- consumismo precoce.

No que diz respeito ao tema e objetivos deste estudo, escolhemos para análise a pesquisa feita pelo Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, no período de 21 de setembro a 27 de outubro de 2009, que cobriu todo o território nacional, incluindo as áreas rurais. O foco da pesquisa, de título “TIC Crianças 2009” (BARBOSA, 2010), foi o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil pelas crianças.

O trabalho teve como base uma pesquisa anterior feita pelo órgão, intitulada “TIC Domicílios 2009”, e considerou os seguintes módulos:

Módulo A – Acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (respondido pelos pais ou responsáveis).

Módulo B – Uso do Computador (respondido pela criança).

Módulo C – Uso da *Internet* (respondido pela criança).

Módulo D – Habilidades com o Computador/*Internet* (respondido pela criança).

Módulo E – Acesso sem Fio (respondido pela criança).

Na explicação dos procedimentos metodológicos, o relatório esclarece que, antes da aplicação dos questionários, foi feito um pré-teste para garantir que as crianças compreendessem as perguntas e alguns termos específicos. A pesquisa foi realizada de forma presencial, em 2.502 residências, com entrevistados da faixa etária de 5 a 9 anos de idade, que contavam com a presença dos pais e/ou responsáveis.

As questões de investigação foram: Que usos fazem as crianças de 5 a 9 anos da rede mundial de computadores? Quais as implicações desses hábitos?

O resumo dos resultados dessa pesquisa aponta que:

- O uso do computador entre crianças é muito superior ao uso que se faz da *internet*.

- O domicílio é a principal porta de entrada das crianças em relação ao acesso à *internet*.
- Os locais mais frequentados para acessarem a *internet* são as *lanhouses*.
- As escolas têm um papel secundário quanto ao uso da *internet*: dos 27% das crianças que declararam ter utilizado a *internet* somente 14% disseram tê-lo feito na escola.
- As atividades lúdicas foram as mais citadas pelas crianças em relação ao uso da *internet*. Enquanto os jogos se destacam, as atividades que envolvem comunicação e educação são pouco realizadas pelo público investigado.
- O telefone celular revelou-se a tecnologia mais difundida entre as crianças de 5 a 9 anos: 64% já usaram um aparelho e 14% possuem um. Apesar dos altos índices de uso do celular entre o público estudado, esse aparelho é usado principalmente para o jogo e para ouvir música, e não como uma ferramenta de comunicação.
- A televisão e o rádio também estão praticamente universalizados. De acordo com a pesquisa, entre os domicílios onde vive pelo menos uma criança, 98% possuem televisão e 81% contam com rádio. O telefone celular também apresenta alta penetração nesses lares, equivalente a 76%, índice muito superior ao resultado de 29% registrado em relação aos telefones fixos.
- O computador de mesa, por sua vez, aparece em apenas 23% dos domicílios, valor inferior àquele alcançado pelas mídias mais antigas e menos dispendiosas, como a televisão e o rádio. Entre os domicílios de classe A, a presença do computador de mesa é universal, ou seja, ele é encontrado em 100% dos domicílios com crianças de 5 a 9 anos. Já na classe D, esse percentual diminui significativamente para 4%.

- O console de jogo registrou presença em 19% dos domicílios brasileiros com crianças entre 5 a 9 anos, índice significativo se comparado aos 16% apontados nos lares da população geral.

Avaliamos, também, pesquisas mais recentes, uma delas encomendada pela Secretaria de Comunicação da Presidência da República, intitulada “Pesquisa brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira” (BRASIL, 2014a). Os resultados foram:

- A TV tem alcance de 97% da população, da qual 1/3 tem TV por assinatura.
- O rádio é a segunda principal mídia do País, com 60% da população ouvindo rádio ao menos uma vez por semana.
- O jornal impresso tem 25% de penetração na população pesquisada.
- A *internet* tem penetração de 40%.

Segundo o *site* Midiatismo (2014), “o público jovem (16 > 25) é responsável por alavancar a média do País, já que dentro deste grupo cerca de 80% dos brasileiros têm acesso à *internet*”. Além disso, “[...] quanto maior a escolaridade e a renda familiar, maior a penetração da *internet*”. Quanto aos dispositivos móveis, 84% disseram que acessam do computador, 40% do celular e 8% do *tablet*.

Um dado que também nos interessa é a credibilidade atribuída às propagandas nos meios de comunicação. A pesquisa aponta que as pessoas confiam mais nas propagandas dos meios tradicionais, como jornal, rádio, TV, revistas, *sites*, redes sociais e *blogs*, nessa ordem.

Já na pesquisa feita pelo Ibope (Figura 1), quanto ao consumo de TV em 2013, o colunista Daniel Castro aponta que o brasileiro já assiste à TV durante 5 horas e 45 minutos por dia, maior crescimento nos últimos cinco anos. Está incluído aí o público-alvo de nossa investigação, crianças entre 4 e 11 anos (5h32min), que assistem à TV e acessam *internet* ao mesmo tempo. Castro (2013) informa: “O brasileiro está vendo mais TV, mas não necessariamente televisão aberta. A audiência das grandes redes está caindo. No ano passado, a sigla OCN (de outros canais, que junta todos os canais pagos e UHF) cresceu 33%”.

Figura 1 – Consumo TV – Brasil/2013

Brasileiro assiste mais televisão em 2013
Tempo de permanência na frente da TV por sexo, idade e classe

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Média geral | 5h18min | 5h19min | 5h29min | 5h32min | 5h45min |
| Homens | 4h58min | 4h58min | 5h09min | 5h15min | 5h29min |
| Mulheres | 5h36min | 5h37min | 5h45min | 5h47min | 5h58min |
| 4 a 11 anos | 5h05min | 5h05min | 5h17min | 5h22min | 5h32min |
| 12 a 17 anos | 5h08min | 5h03min | 5h10min | 5h13min | 5h30min |
| 18 a 24 anos | 4h52min | 4h54min | 5h00min | 5h06min | 5h15min |
| 25 a 34 anos | 5h10min | 5h10min | 5h17min | 5h17min | 5h29min |
| 35 a 49 anos | 5h16min | 5h14min | 5h26min | 5h27min | 5h40min |
| Acima de 50 anos | 5h51min | 5h57min | 6h04min | 6h13min | 6h26min |
| Classes AB | 4h47min | 4h45min | 4h57min | 5h04min | 5h15min |
| Classe C | 5h26min | 5h32min | 5h38min | 5h42min | 5h53min |
| Classes DE | 5h54min | 5h50min | 6h16min | 6h13min | 6h40min |

Fonte: Ibope/Media Workstation/ Painel Nacional de Televisão/ATS - Tempo médio dedicado/6h às 6h/histórico anual 2009 até 2013
*Os segundos foram eliminados por critério de arredondamento

Fonte: Castro (2013).

Assim, a partir deste vôo geral feito nas diversas correntes investigativas acerca da relação criança-cultura midiática, nossa pesquisa se distancia de tais acepções, na medida em que busca entender não só os discursos dos enunciados fechados da cultura midiática, mas também os sentidos que se estabelecem em ato e na dinâmica mesma das relações “vivas” entre crianças e cultura midiática. Assim, aprofunda no entendimento dos intercâmbios dos diversos regimes de interação construídos respeitando, sobretudo, a natureza de cada fenômeno interativo.

3 JUSTIFICATIVA

A partir das problemáticas iniciais apresentadas e com o aprofundamento das leituras na revisão de literatura, podemos dizer que ainda nos inquietamos com a relação que mantemos, na atualidade, com as novas configurações que a cultura midiática vai tecendo na sociedade como um todo e, em particular, com crianças, no espaço escolar.

Somos contemporâneos das cobranças feitas pelo Ministério da Educação (MEC) quanto ao repertório e a qualificação do professor para lidar com as demandas provenientes das novas tecnologias da comunicação. É comum ouvirmos frases do tipo “o aluno é digital, mas a escola ainda é analógica”.

Além disso, a escola sofre com a cobrança dos integrantes da sociedade, pais, governos, igreja, mídia e mercado, no que tange à definição da pauta e dos programas escolares. Nem sempre os programas são pensados em conjunto, imputando-se à escola a responsabilidade de dar conta, sozinha, do ser humano complexo que a atualidade constrói. Muitas vezes, sem fôlego nem estrutura para desenvolver sua missão, acaba sendo engolida pela falta de tempo e pela burocracia. Por conseguinte, na ânsia de dar respostas aos seus diversos interlocutores, produz práticas e projetos de curto prazo, sem dar conta do cerne da complexa questão ensino-aprendizagem nos dias atuais.

Inquieta-nos também o fato de não termos identificado pesquisas mais focadas na “fina teia sutil” que é a produção de sentido em ato com as mídias, apesar dos inúmeros estudos já feitos com crianças e sobre crianças e mídias. É nessa lacuna que pretendemos contribuir, tentando captar o aspecto sensível, esse “quase indizível ou imperceptível” que é o sentido que se constrói em ato.

Buscamos por uma metodologia que possa abarcar não só o tradicional “quali-quantitativo”, vindo de falas de pais, alunos e professores, mas também enxergar o corpo, gestos, expressões, enfim, toda a riqueza expressiva na compreensão dos sentidos que se constroem nessa relação criança-escola-mídia.

4 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Como questão central de investigação, firmamos: **Como se dá a interação das crianças e adolescentes com os produtos da cultura midiática no ambiente escolar?**

Nessa relação, investigamos quais e como são os fluxos de entrada da cultura midiática na escola, quais os discursos que produzem e como atuam sobre o outro em copresença e como os sentidos produzidos nessa relação constroem os sujeitos e os espaços escolares.

Nesse sentido, nossas questões de investigação se desdobram em:

a) Corpo Escola

- Quais e como são os fluxos de entrada da cultura midiática na escola e quando ocorrem?

b) Corpo Mídia

- Quais as qualidades sensíveis e plásticas presentes nos produtos midiáticos e como atuam/afetam as crianças?
- Quais discursos produzidos pelas mídias interferem nas práticas escolares e como o fazem?

c) Corpos em Interação

- Como as crianças interagem no ambiente escolar, como articulam suas competências semióticas e quais práticas presentes na cultura midiática são assumidas por elas?
- Quais são e como se articulam os sentidos nas interações das crianças com os produtos da cultura midiática?

5 OBJETIVOS

Nosso objetivo principal neste projeto é investigar **como se dá a interação das crianças e adolescentes com os produtos da cultura midiática dentro do ambiente escolar**. Nesse sentido, mapeamos os fluxos de entrada da cultura midiática na escola e a forma como os discursos dessa cultura são apreendidos e constroem os sujeitos e espaços escolares.

Assim, nosso objetivo se desdobra em

- mapear os fluxos de entrada da cultura midiática na escola;
- identificar como as crianças assumem e manifestam, no ambiente escolar, discursos e práticas da cultura midiática;
- analisar, a partir das relações entre os corpos das crianças e os corpos das mídias, os sentidos e interações que os afetam e como se manifestam;
- perceber como as crianças articulam suas competências semióticas para interagir com os produtos midiáticos;
- analisar como as qualidades sensíveis e plásticas dos produtos midiáticos influenciam as crianças.

Vinculadas às questões de investigação e aos objetivos, apresentamos, também, algumas “pistas” ou suposições antecipadas do que acreditamos acontecer na relação da escola com a cultura midiática. Algo que, segundo CALEFFE; MOREIRA (2006, p. 38), são “declarações sucintas sobre resultados antecipados do estudo que, normalmente, predizem eventos, diferenças entre grupos ou relações entre variáveis”. Os resultados da pesquisa poderão corroborar ou não com tais pensamentos.

Sendo assim, nossas “suposições” antecipadas são:

- crianças e professores não têm o costume de analisar criticamente os produtos da cultura midiática;
- quanto mais atraentes forem os componentes plásticos das mídias, mais as crianças se aproximam delas;
- a cultura midiática constrói os discursos, gostos, gestos, vestimentas, hábitos, interesses e interações entre as crianças;

- na relação criança-mídia, os sentidos estão embrutecidos pela reiteração “do mesmo”, da mesma estética global e padrão difundidos e diluídos nos diversos produtos da cultura midiática.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os pressupostos

Pressupostos teórico-metodológicos são formas de se ver o mundo, são lentes que se debruçam sobre os objetos das mais diversas formas. Uma vez que o objeto do pesquisador em ciências humanas e sociais envolve tanto os aspectos sociais quanto os subjetivos, o exercício da pesquisa se faz mais complexo (PIROLA, 2006, p. 26).

Na medida em que o pesquisador pesquisa seu objeto, pesquisa também a si mesmo. São comuns, por esse motivo, as preocupações com o rigor do recorte, a prevenção para que não ocorram desvios, incoerências, todas elas tentativas para o alcance de maior objetividade dos dados. Apesar desse esforço, sabemos que é impossível destituir de todas as análises a subjetividade. Como seres sociais, carregamos conosco, por isso mesmo, nossas crenças. A própria escolha do objeto, o recorte que fazemos, os caminhos de análise escolhidos, nossas escolhas teóricas já estão investidos, em menor ou maior grau, de ideologias (PIROLA, 2006, p. 26).

Nesse sentido, acreditamos que o rigor da pesquisa não se faz, necessariamente, pelo tipo de metodologia que será utilizado, mas, sim, pela forma como os pesquisadores o utilizarão. Não são as lentes e o instrumental metodológico garantias de cientificidade, mas, sim, o compromisso ético de seus pesquisadores (PIROLA, 2006, p. 26).

O delineamento do processo metodológico inicia-se com a visão de mundo do pesquisador. Segundo Caleffe e Moreira (2006, p. 42), “um paradigma é uma visão de mundo, uma perspectiva geral, uma maneira de analisar a complexidade do mundo real. Como tal, os paradigmas estão profundamente embutidos na socialização de seus praticantes”.

Ao planejar os procedimentos teórico-metodológicos, ressaltamos que existe uma íntima relação entre a visão de mundo do pesquisador e os métodos de investigação por ele escolhidos. Conforme Caleffe e Moreira (2006), os pressupostos ontológicos dão origem aos epistemológicos, que, por sua vez, dão origem às metodologias, aos métodos e às técnicas de coleta de dados.

Em relação à nossa visão de mundo, acreditamos que, desde que nascemos, encontramos um mundo social a nossa volta. Em nosso desenvolvimento, estimulados pela necessidade de sobrevivência, ao mesmo tempo em que criamos nossos instrumentos de trabalho, criamos também a linguagem que dará sentido às nossas ações. Nesse processo, transformamos o mundo natural, cultural e social e também somos transformados por ele. E, na relação com o Outro, reconhecemo-nos.

A escolha da Escola

Para escolhermos o *locus* desta pesquisa, visitamos três estabelecimentos escolares em Jardim Camburi. Em todos fomos muito bem recebida. A decisão por um deles deu-se pelo fato de a escola dispor de sujeitos, espaços e condições necessárias para que este projeto de doutorado pudesse alcançar seus objetivos. As demais escolas também dispunham de tais condições, mas dois fatores pesaram a favor daquela que escolhemos: o fato de a escola já trabalhar com projetos relativos a meios de comunicação e a receptividade e interesse da diretora pelo tema em estudo.

O bairro onde está situada a escola é considerado o mais populoso de Vitória pelo Censo 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São 39.157 moradores e 14.456 domicílios, conforme Figura 2.

Figura 2 – Dados socioeconômicos – Jardim Camburi.

| Informações | Dados |
|----------------------------------|------------|
| Número de bairros | |
| Área (m²) | 20.154.924 |
| População (2010) | 39.157 |
| Densidade demográfica (hab./km²) | 14.847 |
| Número de domicílios (2010) | 14.456 |
| Renda média R\$ (2010) | 2.259,37 |
| Atividades econômicas (2012) | 13.540 |

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (acesso em 10 maio 2014).

Nos últimos quinze anos, o Bairro vem sendo alvo de inúmeros investimentos na área da construção civil, com foco na construção de apartamentos residenciais. Com isso, o comércio tem crescido, contemplando *shoppings*, *minishoppings*, galerias comerciais, lojas de roupas e calçados, farmácias, bares, restaurantes, hotéis, papelarias, escolas públicas e privadas, de idiomas, salões de beleza e de automotivos e toda uma gama de serviços de pequeno, médio e grande porte. Além disso, o Bairro abriga uma das maiores siderúrgicas mundiais, a Vale S/A, e a praia de Camburi, o que faz dele um dos cartões postais de Vitória. Tem três escolas municipais de nível fundamental e aproximadamente dez escolas particulares, entre ensino infantil, ensino fundamental e superior.

A autorização

No dia 18 de abril de 2012, após a visita aos estabelecimentos, enviamos requerimento à SEME solicitando autorização para nossa entrada na escola. Em 19 de abril, a SEME expediu parecer informando que tal aceite deveria partir da própria escola. Assim, em 3 de maio, obtivemos a autorização final para início desta pesquisa.

A fase exploratória

Nos meses de maio e junho de 2012, a pesquisa foi do tipo exploratória. Teve por objetivo uma primeira aproximação com o tema e os sujeitos do estudo. Para proceder com mais propriedade a esse tipo de pesquisa, decidimos fazer uma imersão no ambiente escolar, *locus* da investigação, para ampliarmos mais nossos conhecimentos sobre a escola, sobre como nela circulam os sujeitos (professores, alunos, profissionais da educação – diretores, coordenadores, pedagogos, bibliotecários, merendeiras, entre outros –, pais e comunidade em geral) e sobre se esses sujeitos constroem nesse espaço um modo específico de regulação, institucionalizada ou não, para podermos compreendê-lo como cultura escolar. Tivemos a oportunidade de apresentar-nos aos integrantes da escola como uma pesquisadora revelada, para que todos tomassem conhecimento dos nossos objetivos ali. Esse primeiro contato possibilitou maior propriedade e pertinência quanto aos procedimentos de investigação.

A fase descritiva

Concluída a fase exploratória (maio e junho de 2012), passamos a interagir com os sujeitos em estudo com mais frequência. Procedemos à pesquisa descritiva, que tem por objetivo “[...] primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (CALEFFE; MOREIRA, 2006, p. 70).

De julho de 2012 a novembro de 2013, frequentamos a escola, pelo menos uma vez por semana, durante todo o dia. Ouvimos a diretora, os supervisores, os pedagogos, os professores e alunos e interagimos com eles para entender as suas práticas, especificamente as que possibilitavam a entrada física e discursiva da cultura midiática na escola. O espaço escolar também foi constitutivo dessa busca, com sua configuração espacial, de infraestrutura e procedimental. Os métodos foram a observação participante, a conversação e a pesquisa sociossemiótica, que tem por objetivo descobrir as significações e os efeitos de sentido de todo e qualquer tipo de texto e de linguagem, sejam eles verbais, verbo-visuais ou uma prática social. As premissas desta pesquisa serão mais detalhadas em capítulo específico sobre a teoria.

A fase analítica

A fase analítica foi sendo construída simultaneamente às demais fases, desde que entramos pela primeira vez na escola, em maio de 2012.

O tratamento dos dados

A forma como tratamos as informações observadas é de natureza qualitativa, pois não estamos interessada em descobrir o “quanto”, mas o “como” dos fenômenos.

As fontes

Para nos aproximar da escola, ao longo da revisão de literatura lemos e ouvimos quem “fala” da escola. Mas, ao entrarmos no universo escolar, ouvimos, também, quem constrói cotidianamente esse espaço. Sendo assim, nossas fontes de informação foram livros, dissertações, teses, artigos, mídias (jornal, TV, *sites*, revistas), lojas de produtos escolares, os sujeitos e espaços da escola analisada. Os livros, dissertações, teses e artigos deram-nos suporte

teórico-metodológico, dados de outras pesquisas e uma visão ampla da temática que investigamos. Para mapear os fluxos de entrada da cultura midiática na escola, buscamos informações nos principais *sites* de materiais escolares e visitamos as principais lojas de materiais da Grande Vitória.

Os métodos

Para pesquisar as interações na escola, procedemos com o método da observação participante para que pudéssemos familiarizar-nos com esse ambiente, conhecer as rotinas dos sujeitos, identificar os fluxos de entrada da cultura midiática na escola e seus respectivos usos e discursos. Nosso maior desafio foi exercitar uma prática que não produzisse uma pesquisa “sobre” ou de “fora”. Ao contrário, procedemos “com”, “junto” e de “dentro” para dar vazão ao ouvir, falar, ver, tocar, cheirar, saborear e sentir.

A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados, as quais são organizadas e classificadas de forma que o pesquisador possa descobrir os padrões de eventos que apareceram naquele mundo (CALEFFE; MOREIRA, 2006, p. 201).

Observamos várias rotinas envolvendo alunos, professores e funcionários e também participamos delas, tais como entrada e saída da escola, interações no recreio, atividades extra-sala de aula, em particular; acompanhamos por um período as saídas das turmas chamadas “integral”. O mapa físico da escola também foi observado, a entrada, as salas, o lugar do recreio, os laboratórios, os banheiros, a infraestrutura de equipamentos e materiais.

Seguindo as recomendações da banca de qualificação I, além da pesquisa de observação usamos o método da conversação, a partir de entrevistas em profundidade com os sujeitos. A entrevista em profundidade é uma técnica qualitativa de entrevista individual que tem por objetivo explorar um assunto a partir das buscas de informações, percepções e experiências das pessoas. Tem como característica a flexibilidade, pois permite aos participantes definir os termos da resposta e, ao investigador, ajustar livremente as perguntas. A busca se dá pela intensidade das respostas, e não pela quantificação ou representação estatística (DUARTE; BARROS, 2005, p. 62).

Os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico da realidade. [...] As perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer perspectivas. [...] Identificar problemas, micro-interações, padrões, detalhes, [...] interpretações, caracterizar a riqueza de um tema, explicar fenômenos [...] (DUARTE; BARROS, 2005, p. 63).

Os pressupostos da teoria e metodologia semiótica foram usados por nós para analisar os discursos presentes

- nas falas, desenhos, gestos, produções e práticas interacionais dos professores e alunos, ou seja, analisamos o discurso enunciado das narrativas, produções textuais e imagéticas realizadas pelos alunos e também das principais mídias/programas consumidos por eles, apontados pela pesquisa em profundidade;
- nos principais materiais escolares (cadernos, mochilas, lancheiras, entre outros) encontrados em *sites* e lojas de materiais escolares;
- nas significações produzidas em ato, no momento mesmo das interações entre os sujeitos, análise para a qual, recorreremos a fotos e anotações feitas no diário de bordo.

Os pressupostos da teoria semiótica estão explanados no decorrer deste trabalho, em capítulo dedicado especificamente à teoria.

Os sujeitos da observação

No contexto da escola, observamos

- a) a existência direta de mídias na escola: TV, jornal, rádio, revistas, redes sociais, *games*, murais informativos, entre outras;
- b) a cultura midiática disseminada nos cadernos, mochilas, tênis, roupas e demais objetos escolares e de consumo usados pelos alunos;
- c) a cultura midiática proporcionada por aparelhos eletrônicos, como celular, *notebook*, *netbook*, *iPod*, *iPad*, *tablets*, dispositivos móveis em geral;

- d) a cultura midiática presente nas falas, escritas, desenhos, gestos e no corpo dos sujeitos;
- e) o próprio espaço físico escolar, contemplando o mapa da escola, a infraestrutura, os equipamentos e materiais;
- f) os *sites* e lojas de artigos escolares.

A técnica de coleta dos dados

Como técnica de coleta de dados, fizemos anotações em diário de bordo e uso de fotografias. Seguindo as recomendações da banca de qualificação I, não fizemos gravação em audiovisual nem propusemos dinâmicas e/ou oficinas específicas e diretivas para descobrir nossas questões. Adotamos o procedimento de interagir na própria dinâmica e fluxo da escola, a partir das possibilidades e aberturas que esse fluxo permitiu.

O cronograma

Quadro 1 – Cronograma da pesquisa.

| Data | Atividades |
|----------------------------------|--|
| Março de 2011 a julho de 2012 | Cumprimento dos créditos das disciplinas obrigatórias e eletivas. |
| Maio e junho de 2012 | Pesquisa exploratória e de observação na escola. |
| Dia 9 de julho de 2012 | Banca de qualificação I. |
| Julho de 2012 a novembro de 2013 | Pesquisa de observação, participação e conversação na escola. Pesquisa sociossemiótica. |
| Dezembro de 2013 a março de 2014 | Análise e redação do relatório de pesquisa para Quali II. |
| Abril de 2014 | Correções. |
| Maio de 2014 | Entrega do relatório à banca de qualificação II. |
| Junho de 2014 | Banca de qualificação II. |
| Junho de 2014 a janeiro de 2015 | Finalização do relatório. |
| Janeiro e fevereiro de 2015 | Correções. |
| 5 de março de 2015 | Entrega da tese para a Banca. |
| 31 de março de 2015 | Defesa da tese. |

Fonte: Pirola (2014).

PARTE II – A MANIPULAÇÃO DAS TEORIAS

7 REFERENCIAL TEÓRICO

7.1 A SEMIÓTICA CLÁSSICA

De 1960 aos dias atuais, a semiótica vem solidificando-se nas proposições teóricas, metodológicas e analíticas dos modos de construção e apreensão do sentido pelos sujeitos.

Em sua proposição inicial, a semiótica dedica-se ao estudo do texto, buscando entender o “[...] que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2011, p. 7), desvelando os elementos que o tecem como um todo de sentido.

Conforme Barros (2011), a noção de texto carrega dois princípios indissociáveis: o primeiro considera o texto como um todo de sentido, ou seja, como objeto de significação, cabendo ao semioticista analisar os elementos que o estruturam e que produzem efeitos de sentido; o segundo toma-o como objeto de comunicação entre os sujeitos, consequentemente atrelado ao contexto sócio-histórico dos indivíduos.

Apesar de haver, na evolução da teoria, escolas que por vezes se polarizam na análise de um ou outro aspecto do texto, para a semiótica de linha greimasiana o texto “[...] só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação –, [cabendo ao analista considerar] tanto os mecanismos internos quanto os fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido” (BARROS, 2011, p. 8).

Por texto, a semiótica entende qualquer produto acabado dotado de significação, seja ele verbal seja não verbal, como livros, cartas, obras de arte, audiovisuais, peças publicitárias, produções arquitetônicas, e também as práticas de vida presentes nas interações sociais. Sobre esse aspecto, Rebouças reforça:

A semiótica, ao interrogar as situações do mundo, nos faz ver num quadro geral o campo de significação em que se encontram as manifestações e nos permite refletir sobre as condições de sentido das práticas educativas, sejam aquelas instituídas na escola e assumidas discursivamente pelos professores, ou presentes em outros espaços considerados educativos, tais como os das mídias, dos museus ou de um assentamento do Movimento dos Sem Terra (REBOUÇAS, 2013, p. 256).

A fundamentação clássica da teoria se apoia nos estudos da chamada gramática narrativa, que analisa os textos num percurso metodológico que o toma em três níveis: o nível fundamental, o narrativo e o discursivo. Na análise de cada nível, é preciso considerar os componentes sintáticos e semânticos do texto. A sintaxe “é um conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso”. Essas formas encadeadas do texto recebem investimentos semânticos, ou seja, “cada combinação de formas produz um determinado sentido” (FIORIN, 2011a, p. 21).

De acordo com o Quadro 2, proposto por Fiorin, as estruturas fundamentais abrigam as instâncias mais profundas que constituem as estruturas elementares do texto. O componente semântico do nível fundamental de um texto pode ser, por exemplo: vida x morte, ou claro x escuro.

Quadro 2 – Percurso gerativo de sentido.

| | | Componente Sintático | Componente Semântico |
|------------------------------------|--|---|--|
| Estruturas semio-narrativas | Nível profundo | Sintaxe fundamental | Semântica fundamental |
| | Nível de superfície | Sintaxe narrativa Enunciados de Estado: (conjunção / disjunção / objeto-valor). Enunciados de Fazer: (conjunção / disjunção / objeto-valor). Transformações: (manipulação, competência <i>performance</i> , sanção). | Semântica narrativa Valores inscritos nos objetos modais: (querer, dever, saber, poder fazer). Valores inscritos nos objetos de valor: (objetos com que se entra em conjunção / disjunção). |
| Estruturas discursivas | Sintaxe discursiva Discursivização Actorialização Temporalização Espacialização | | Semântica discursiva Tematização Figurativização |

Fonte: Fiorin (2011a, p. 20).

O componente sintático do nível fundamental compreende as operações de negação e asserção entre os termos. Já a sintaxe do nível narrativo contempla dois tipos de enunciados: os enunciados de estado e os enunciados de fazer. Podemos exemplificar os enunciados de estado como aqueles que estabelecem uma relação de junção (seja disjunção seja conjunção) entre sujeito e objeto. Por exemplo, na afirmativa “Raul é rico”, há uma conjunção do sujeito Raul com o objeto riqueza; mas se, ao contrário, tivéssemos “Raul não é rico”, haveria então uma relação de disjunção entre sujeito e objeto. Nos enunciados de fazer, temos as chamadas transformações de enunciado de estado a outro. Exemplo: em “Raul ficou rico”, há uma transformação de um estado inicial “não rico” a um estado final “rico”. Nessas relações em que sujeitos e objetos se encontram em conjunção ou disjunção com os seus objetos-valor para que passem de um estado a outro operam-se transformações. Se os sujeitos conseguem êxito em suas investidas, o resultado é uma sanção positiva (eufórica); caso contrário, uma sanção negativa (disfórica). Sendo assim, essas transformações abrigam uma sequência canônica que contempla quatro fases:

- a) a **manipulação** – nesta fase, o sujeito age sobre o outro com o intuito de levá-lo a querer e/ou dever fazer algo; as manipulações podem acontecer por tentativa, por intimidação, por sedução, por provocação;
- b) a **competência** – o sujeito da transformação é dotado de um saber e/ou de poder fazer;
- c) a **performance** – é o momento em que se dá a transformação; o sujeito quer fazer, sabe que pode fazer e assim o faz, ou seja, opera a transformação de estado;
- d) a **sanção** – é a constatação do êxito ou não da transformação.

Um exemplo fictício que contempla as transformações do nível narrativo poderia ser descrito assim: *Um príncipe deseja conquistar o coração de uma princesa. Para isso, precisa libertar sua amada das garras do dragão. Ao final da luta, o príncipe vence o dragão e recebe como prêmio o tão sonhado beijo e o amor da princesa.*

Há de se dizer ainda que, nessas relações intersubjetivas, os sujeitos estabelecem contratos. Por contrato, entendemos a operação “[...] que tem por efeito modificar o estatuto (o ser e/ou parecer) de cada um dos sujeitos em presença” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 99). Isso significa que, se um sujeito quiser lançar suas investidas sobre outro com o intuito de fazer com que o outro adote o seu ponto de vista, ambos operam uma situação de contrato, cuja estrutura

modal pode ser exemplificada como “o querer do sujeito S1 que o sujeito S2 faça (ou seja) alguma coisa; o compromisso, por seu lado, nada mais é do que o querer ou dever de S2 assumindo o fazer sugerido” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 100).

Para que a troca possa se efetuar, é preciso que as duas partes sejam asseguradas do valor do objeto a ser recebido em contrapartida, por outras palavras, que um contrato fiduciário (muitas vezes precedido de um fazer persuasivo e de um fazer interpretativo dos dois sujeitos) seja estabelecido previamente à operação pragmática propriamente dita (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 101).

Nas estruturas discursivas, encontramos o nível mais próximo da manifestação textual. Nesse patamar, temos a sintaxe discursiva, que é formada pela projeção de sujeitos, pelo tempo e espaço, e a semântica discursiva, que é o revestimento dos elementos da sintaxe concretizados em temas e em figuras. Na base da teoria semiótica, encontramos ainda o postulado de que toda linguagem possui dois planos: o plano da expressão e o plano do conteúdo. Este é o plano “[...] onde a significação nasce das variações diferenciais graças às quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia ideias e discurso”. Aquele é o plano onde “as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais” (FLOCH, 2001, p. 9).

Em ambos os planos, ou seja, nas duas faces dos signos, encontramos “[...] possibilidades oferecidas pelo jogo das variações diferenciais que constitui cada plano” (FLOCH, 2001, p. 10). Na esteira da filosofia de Saussure, com sua máxima de que, “na linguagem, não há mais que diferenças”, chamamos essas unidades mínimas presentes em cada plano (de expressão e de conteúdos), de formas e substâncias.

A forma é a organização, invariante e puramente relacional, que articula a matéria sensível ou a matéria conceitual de um plano, produzindo assim a significação. É, portanto, a forma que, para a semiótica, é significante. A substância é a matéria, o suporte variável que a forma articula. A substância é, pois, a realização, num determinado momento, da forma (FLOCH, 2001, p. 10).

Sendo assim, em seus objetos de análise, a semiótica postula o estudo das relações de “pressuposição recíproca” entre os dois planos, entendendo que “só há expressão se houver conteúdo, e não há conteúdo se não houver expressão” (FLOCH, 2001, p. 11-12).

Esse direcionamento filosófico implica dizer então que existem três tipos de linguagens, se formos considerar as suas relações biplanares: os sistemas simbólicos, os sistemas semióticos e os sistemas semissimbólicos. Conforme Floch (2001, p. 28-29), podemos dizer que os primeiros (sistemas simbólicos) “são linguagens cujos dois planos estão em conformidade total”, como, por exemplo, as linguagens formais do sistema de trânsito. Já nos sistemas semióticos, “não existe conformidade entre os dois planos”, por isso cabe ao analista “[...] distinguir e estudar separadamente expressão e conteúdo”. As línguas naturais, como português, inglês, francês, entre outras, cabem nesse exemplo. Por fim, temos os sistemas “semióticos não linguísticos”, como a pintura, a fotografia, a publicidade, por exemplo. A esses sistemas “[...] que se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e categorias do conteúdo” chamamos de semissimbólicos.

À categoria visual espacial direita/esquerda corresponderá, por exemplo, nos painéis medievais que representam o Julgamento Final, uma categoria semântica recompensa/punição. Tais sistemas são mais correntes e atuais do que se imagina. Pensemos na associação da categoria sim/não (afirmação/negação) com a categoria de movimento de cabeça verticalidade/horizontalidade (FLOCH, 2001, p. 29).

Na análise desses textos visuais ou semissimbólicos, a teoria semiótica observa também os formantes constitutivos da plasticidade visual. São eles: os formantes eidéticos (figuras/formas), os topológicos (espaciais), os cromáticos e os matéricos. Entretanto, como os objetos da semiótica são amplos, o pesquisador necessitará ainda investigar os formantes expressivos de cada tipo de texto particular, que possam dar conta da especificidade de seus sistemas semióticos.

Mas esses textos visuais ainda abrigam características e qualidades sensíveis que podemos chamar de sincréticas, como, por exemplo, os meios de comunicação (televisão, *internet*, *games*, revistas, jornais) e a maioria dos produtos de consumo fomentados pela cultura midiática (cadernos, mochilas, lancheiras).

Segundo Oliveira,

A totalidade do sentido de um objeto sincrético é processada pelo arranjo global de formantes de distintos sistemas. [...] Somos levados a tratar esse tipo

de constituição sincrética do plano de expressão pelo agir relacional integrador de suas partes em uma só totalidade (OLIVEIRA, 2009, p. 80).

Como exemplo dessa constituição, temos, num texto televisivo, os sistemas audiovisuais compostos dos diversos arranjos plásticos, como imagem, som, movimento, e vários subarranjos, como fotografia, iluminação, angulosidades, música, locução, ruídos, cenários, figurino, entre outros. Todos esses formantes da expressão contribuem para um todo de sentido. Os diferentes sistemas coexistem; um sistema não é a totalidade, mas funciona como parte que, articulada a outra, forma a significação do objeto. Os sistemas, para atuar em correlação, sofrem coerções de um sobre o outro.

Para Oliveira,

[...] o estudo semiótico do sincretismo da expressão faz-se no âmbito do pôr em discurso com uma dada escolha organizadora do plano da expressão, sendo seu lugar teórico os estudos da enunciação global, que permitem dar conta dos processos de escolha e usos do enunciador, caracterizando-o ao mesmo tempo que edificam os seus regimes de interação com o enunciatário, bem como o configurar desses simulacros na imanência do objeto sincrético como simulacros do destinador e do destinatário no contexto situacional de sua ocorrência sócio-histórica-política-cultural (OLIVEIRA, 2009, p. 84-85).

Segundo a autora, é o tipo de organização sincrética que convoca o enunciatário a um tipo de regime de interação, logo, de sentido. Assim, pelas escolhas do enunciador, o objeto sincrético, trabalhado com diferentes arranjos da expressão, torna-se um corpo sensível que captará a sensibilidade e a estesia do destinatário levando-o para dentro do enunciado, a fim de não só apreender o conteúdo ou fazer com que ele adote um ponto de vista, mas também proporcionar o contato mesmo entre o corpo e a mídia, como, por exemplo, de uma mídia (jornal ou TV) e o corpo do leitor/espectador, atualizado por um processo que faz com que o leitor/espectador sinta em seu próprio corpo os efeitos colocados no objeto sincrético.

Dessa operação, resulta que o foco da enunciação não opera mais na polaridade de um manipulador estrategista, que dota o parceiro da enunciação de um saber ou um poder. O enunciatário participa da interpretação do enunciado no momento mesmo do ato da enunciação, em presença. A apreensão do objeto semiótico sincrético

[...] nos põe em presença de um espetáculo de propriedades sensíveis que envolvem o corpo todo em uma vivência estética dessa plástica sincrética que

é inseparável das propriedades discursivas da dimensão figurativa. A dimensão plástica com a dimensão estética de seu processamento sensível se correlacionam à dimensão figurativa. A figuratividade entreabre esses caminhos para se entrever a processualidade da operação sensível da plástica sincrética (OLIVEIRA, 2009, p. 92).

A autora reforça que essa inserção do corpo do observador sincrético na cena do objeto observado será tanto mais eficiente quanto mais o objeto sincrético operar com sistemas multissensoriais e à medida que o enunciado for proposto plasticamente como vivência de uma experiência. “A convocação sensível do enunciatário e a sua participação interativa [...] aumentam seu comprometimento com a emergência da significação, que é resultante do seu envolvimento com os sentidos, com o seu corpo todo nas operações sensíveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 97).

Oliveira postula que, a partir da estesia, da sinestesia, da multi e da polissensorialidade, “a plástica sincrética produz experiências sensibilizantes que são armadas pelo enunciador como uma instância de produção de sentido em ato, mesmo que, na experiência midiática, os parceiros estejam distanciados e não corpo a corpo, face a face” (OLIVEIRA, 2009, p. 98).

Como exemplo de como o corpo do sujeito pode ser tocado por um objeto sincrético, Oliveira faz a análise de um anúncio do HSBC, descrevendo como o efeito visual de expressar a mensagem “juros em queda”, da parte superior do jornal para a parte inferior, produz efeitos no leitor: “o corpo afasta o jornal do tronco, as mãos e braços se estendem para frente”; “[...] uma força intersomática produziu essa movimentação do sujeito”; O corpo do leitor interage com o corpo do jornal”. [...] “resulta desse tipo particular de interação entre os dois corpos, a produção de uma manifestação intersomática resultante dos ajustes de um ao outro na vivência” (OLIVEIRA, 2009, p.106-108).

Em relação às possibilidades metodológicas de análise da interação da criança com os produtos midiáticos, operamos, conforme sugere Oliveira, “ao tornar o intangível da enunciação passível de ser mapeado e analisado com o reoperar do corpo e sentidos do ator por mecanismos de visibilidade de seus modos de presença [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 134).

Por fim, no desenvolvimento da teoria, vamos encontrar na obra *Da imperfeição*, de Greimas (2002), um marco para entendermos os efeitos de sentido em ato e as configurações modais, de presença, plásticas e sensíveis que entram em relação. Uma das maiores contribuições é a de

alargamento da fronteira da semiótica para além de uma metodologia fechada nos rigores científicos, ao propor que é possível a relação entre o “científico” e o plano da experiência vivida, portanto, uma semiótica como uma prática. É exatamente com essa teoria que guiamos o nosso olhar nas observações e análises das interações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Um dos principais conceitos abordados no livro é o de sentido em ato, isto é, como o mundo é experimentado e vivido pelos sujeitos e como dessa relação emerge o sentido. Segundo Landowski (2002a, p. 127), “trata-se do sentido como o efeito do modo como nos relacionamos com o objeto em sua presença significativa, [...] o sentido em ato, como o experimentamos – o vivemos – quando emerge dos vínculos diretos que cada um tece com o mundo ao seu redor”.

O livro desafia os semioticistas a trabalhar o sentido em ato, de modo que o inteligível e o sensível, dois regimes de apreensão do real, estejam em relação durante a análise, visto que “[...] a experiência chamada ‘estética’ raramente convoca um deles sem mobilizar também o outro”. Segundo Landowski (2002a, p. 130), “o problema mais decisivo seria de entender melhor como a ordem do sensível e a do inteligível se entrecruzam e, quiçá, se sustentam mutuamente”.

Sendo assim, é preciso superar a dualidade cognitivo x sensitivo para dar conta de construir um modelo mais abrangente de pesquisa.

[...] apesar da reconhecida especificidade do estatuto epistemológico do “vivido”, será necessário tentar construir um metadiscurso conceitual rigorosamente articulado, e imaginar modelos que permitam analisar os referidos “comportamentos humanos vividos”. Estes são efetivamente os poucos recursos dos quais dispomos para nos ajudar a não fechar as pálpebras diante do (quase) “inapreensível” (LANDOWSKI, 2002a, p. 141).

Posto isso, estamos dizendo que o pesquisador, ao mesmo tempo em que pesquisa os fenômenos, pesquisa também a si mesmo. Trata-se de uma educação semiótica do sujeito, numa espécie de “[...] auto-aprendizagem que visaria a um melhor domínio da competência latente que cada um possui para sentir, ao seu redor, a presença do sentido, e para entender o que é significado deste modo” (LANDOWSKI, 2002a, p. 143).

Mas, como dizer o vivido? Segundo o autor, é preciso pensá-lo para além dos termos subjetivos de quem o “vive”, dando conta das experiências e estados. “Tal objetivo implica que o trabalho de descrição se situe sobre um nível relativamente abstrato, que, porém, longe de apagar o ‘vivido’, permita finalmente integrá-lo e reformulá-lo” (LANDOWSKI, 2002a, p. 144).

Landowski pontua que, para analisar as experiências vividas, é preciso presentificá-las, e que “não existe, para o semiótico, nenhuma via imaginável para apreensão estética, a não ser a que passa pelo encontro com regularidades que têm que remeter a princípios semióticos de caráter geral, ou seja, válidos para um sujeito qualquer (LANDOWSKI, 2002a, p. 145).

7.2 A SOCIOSEMIÓTICA – O ALARGAMENTO DA TEORIA

Mas, para avançar de um construto teórico-metodológico que analisa um enunciado fechado como um anúncio publicitário, por exemplo, até as práticas sociais abertas e dinâmicas que só se deixam captar no ato mesmo da interação entre os sujeitos, o projeto inicial de Greimas vem sendo alargado por Eric Landowski desde 1989. A síntese desse alargamento podemos chamar atualmente de sociossemiótica.

Com as publicações *Sociedade refletida* (1992), *Presenças do outro* (2002), *Paixões sem nome* (2004) e *Interações arriscadas* (2009), Eric Landowski assume que

[...] a sociossemiótica não pode mais ser definida pelo caráter “social” dos objetos que ela estuda. De fato, seu objeto é o sentido enquanto tal, e o papel que ela assume é construir a teoria geral desse objeto. Deixando de constituir uma « aplicação » da disciplina a um campo particular, ela se apresenta [...] como uma das formas atuais da semiótica geral. O que faz a sua especificidade é uma opção teórica da qual ela não tem o monopólio, mas da qual ela procura extrair todas as consequências, a saber, a ideia de uma relação necessária, constitutiva, ligando sentido e interação (LANDOWSKI, 2013, p. 1).

Para Landowski, “pensar sociossemioticamente a questão geral do sentido, ou analisar sociossemioticamente objetos de ordens diversas, é, em todos os casos, colocar a noção de interação no coração da problemática da significação” (LANDOWSKI, 2013, p. 1).

A fundamentação teórica da sociosemiótica de Landowski assume, em resumo, três hipóteses (LANDOWSKI, 2013, p. 2). A primeira entende que “as produções de sentido não devem ser tomadas como representações do social [...] enquanto referencial ou realidade primeira”. São, ao contrário, as “práticas de construção, negociação, intercâmbio de sentido que vêm construindo o social enquanto universo de sentido”. A segunda expõe que essa postura vai de encontro às noções de código e signo postuladas pelos semiologistas. Ao contrário, “pretende construir uma problemática mais abrangente da significação concebida ao mesmo tempo como uma totalidade dependente da articulação estrutural imanente a cada discurso ou prática”. Por fim, a terceira privilegia “[...] a análise dos processos, ou seja, justamente, das interações (entre sujeitos ou entre o mundo e os sujeitos) que presidem a construção mesma do sentido”.

Como já citado anteriormente, Landowski vai desenvolvendo sua teoria em etapas até chegar ao modelo atual, o do regime das interações, que aprofundaremos mais adiante.

7.2.1 Regimes de Visibilidade

É em *Sociedade refletida* que Landowski (1992) solidifica o primeiro passo para se pensarem as práticas vividas. À gramática narrativa de Greimas, que prevê nos enunciados as estruturas actancial, modal e temporal assumidas pelo sujeito da enunciação (enunciador-enunciatário), Landowski acrescenta o estudo das modalidades de regimes de visibilidade dos sujeitos. Antes, porém, detalharemos um pouco mais os elementos e funções da sintaxe actancial e modal da semiótica.

Segundo Bertrand (2003, p. 353), “os enunciados elementares (enunciados de estado e enunciados de fazer) podem funcionar como enunciados modais, desnudando assim a estrutura interna do esquema narrativo”. Sobre as quatro fases do nível narrativo, o autor explica que a manipulação é “[...] o fazer de um sujeito que modaliza o crer, o querer, o saber... e finalmente o fazer de um outro sujeito (factividade)”. Já a competência “[...] é o ser modalizando a possibilidade de fazer”. Na *performance*, “é o fazer que modaliza o ser (‘fazer ser’ define o ato). Na fase da sanção, “é o ser que modaliza o ser ou o parecer (o julgamento de veridicção)” (BERTRAND, 2003, p. 353). O actante do enunciando, então, é “[...] modalizado pelos verbos modais (querer, dever, crer, saber, poder), mas também por formantes figurativos (um

automóvel, por exemplo, pode modalizar seu proprietário pelo /poder/)" (BERTRAND, 2003, p. 353).

"O modo de existência define o estatuto variável das formas de presença sob as quais os objetos semióticos se manifestam no discurso (actantes, modalidade, temporalidade)" (BERTRAND, 2003, p. 353). A tradição saussuriana distinguia a existência virtual (o sistema da língua), encarada pela semiótica como sistema ou eixo paradigmático, e a existência atual (sua realização na fala), encarada como processo ou eixo sintagmático (BERTRAND, 2003; GREIMAS; COURTÉS, 2008). "Ampliando seu campo de aplicação, a semiótica adicionou à virtualização e à atualização um terceiro modo de existência, a realização". Sendo assim, "o contrato ou a manipulação virtualizam o sujeito, a competência o atualiza, a ação e o reconhecimento o realizam: as modalidades do crer, do querer ou do dever engendram um sujeito virtual, o saber e o poder um sujeito atualizado, o fazer um sujeito realizado" (BERTRAND, 2003, p. 353). O Quadro 3 organiza a proposição desse esquema.

Quadro 3 – Sintaxe modal.

| Modalidades | Virtualizantes | atualizantes | realizantes |
|-------------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------|
| exotáticas¹ | Dever | poder | fazer |
| endotáticas | Querer | saber | ser |

Fonte: Greimas e Courtés (2008, p. 315).

Com a publicação de *Sociedade refletida*, no capítulo intitulado "Jogos ópticos: situações e posições de comunicação", Landowski propõe: "[...] por uma espécie de um salto qualitativo, isto é, metodológico, tentar encontrar, para além da diversidade do léxico, as estruturas elementares, sintáticas, sobre as quais repousam o sentido e o valor das 'palavras'" (LANDOWSKI, 1992, p. 88).

Assim, é em torno da sintaxe do ver que Landowski vai estudar as estruturas elementares e suas combinatórias, processo chamado por ele de "dimensão escópica das relações intersubjetivas" (LANDOWSKI, 1992, p. 88).

¹ Exotáticas são as modalidades capazes de ligar enunciados que têm sujeitos distintos; endotáticas são as modalidades que ligam sujeitos idênticos ou em sincretismo (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 315).

Explica o autor que, numa relação de comunicação, o estatuto do verbo “ver” requer a existência de pelo menos dois sujeitos numa relação de pressuposição recíproca: “[...] um que vê, o outro que é visto – e entre os quais circula o próprio objeto da comunicação, no caso a imagem que um dos sujeitos proporciona de si mesmo àquele que se encontra em posição de recebê-la” (LANDOWSKI, 1992, p. 89).

Sendo assim, continua o autor, caberá ao “[...] observador estabelecer as condições de uma ‘boa visibilidade’; [...] ao contrário, será o sujeito virtualmente observável que, procurando ele próprio, de certa forma, ‘fazer-se ver’, organizará o dispositivo requerido para a captação do olhar de um observador potencial” (LANDOWSKI, 1992, p. 89).

Essas noções iniciais dos regimes de visibilidade entre sujeitos, seja no plano do enunciado fechado seja no plano das interações e enunciações em ato, serão retomadas por nós no Capítulo 8 – As interações da cultura midiática na escola.

Relacionada a sintaxe do ver de Landowski com as modalidades da gramática narrativa tradicional da semiótica, Landowski chega à conclusão de que a “relação mínima do ver, admite, em níveis mais superficiais, diferentes especificações modais: querer, dever, saber, poder ‘ver’)” (LANDOWSKI, 1992, p. 90). Mas acrescenta o autor que “[...] poder ver e/ou poder ser visto” implica também a mediação volitiva do “querer”, ou seja, “[...] querer ser visto x não querer ser visto”, por exemplo.

Na apresentação das diversas combinações das posições escópicas entre os sujeitos, Landowski chega a um inventário de possibilidades de estados, entre os quais, a título de síntese, podemos citar: situações de vida privada, vida pública, ostentação, modéstia, constrangimento, pudor, interesse mútuo, timidez, voyeurismo, atrevimento, indiscrição, exibicionismo, recato, entre outras.

Analisar os regimes de visibilidade dos parceiros da comunicação para se depreenderem os efeitos de sentido que eles apresentam faz com que, em alguns casos, constatemos situações em que “ser no mundo é irremediavelmente ser visto (nem que seja, no caso extremo, por si mesmo;) [...] ou, inversamente, em não poder escapar – no espaço fechado do mundo que o engloba – do espetáculo do outro” (LANDOWSKI, 1992, p. 98).

Landowski reforça ainda que as relações do ver e do ser visto entre os sujeitos não estão isentas de intencionalidade como fazer emissivo ou fazer receptivo. Ao contrário, são assumidas ou recusadas pelos sujeitos, provocando fazeres persuasivos e/ou interpretativos. Para o autor, é de crucial importância considerar que “o espaço pragmático, ‘objetivo’, em que se inscrevem as relações de visibilidade, quando assim refletido pela ‘consciência’ que dele tomam reciprocamente os sujeitos, transforma-se, então, em campo de manobras cognitivas (fazer saber/fazer crer)” (LANDOWSKI, 1992, p. 100).

As tipologias teorizadas e aplicadas por Landowski nos mostram, mais uma vez, o caminho metodológico de análise da semiótica, que prevê, primeiro, a análise do texto (seja ele um enunciado fechado ou uma prática social dinâmica em ato). Isso demonstra um compromisso ético e estético do pesquisador que se apoia, primeiro, nos dados, e não em valores, por que não dizer, em achismos. Conforme pontua Landowski, as “invariantes estão, aparentemente, menos do lado dos sistemas de valores do que do lado dos dispositivos que regem os processos de sua manipulação” (LANDOWSKI, 1992, p. 101).

Assim, “a teoria geral da linguagem de que uma sociossemiótica necessita para se constituir não pode senão abarcar o conjunto dos sistemas de significação, lingüísticos ou não, a partir dos quais a ‘vida social’ se constitui como processo significante” (LANDOWSKI, 1992, p. 11). Nesse sentido,

[...] se o texto é, em si mesmo, desde há muito, um material familiar aos sociólogos e cientistas sociais, o recente aparecimento do discurso, como objeto de conhecimento que tem seu lugar numa problemática das relações e das estratégias de poder, atesta uma nova sensibilidade e abre perspectivas inovadoras (LANDOWSKI, 1992, p. 9).

Trata-se, antes de tudo, de analisar o discurso do ponto de vista da sua capacidade de “agir” e “fazer agir”, moldando e modificando as relações intersubjetivas entre os sujeitos envolvidos no processo de enunciação.

Analisar os discursos nessa perspectiva significa entender que ele “realiza certos tipos de atos sociais transformadores das relações intersubjetivas, [...] estabelece sujeitos ‘autorizados’ com direito à palavra, instala ‘deveres’, cria ‘expectativas’, instaura a ‘confiança’, e assim por diante” (LANDOWSKI, 1992, p. 10).

A sociossemiótica não encara a linguagem “[...] como o simples suporte de mensagens que circulam entre emissores e receptores”. Ao contrário, seu intuito é “[...] captar as interações efetuadas, com a ajuda do discurso, entre os ‘sujeitos’ individuais ou coletivos que nele se inscrevem e que, de certo modo, nele se reconhecem” (LANDOWSKI, 1992, p. 10).

Para Landowski, o mundo social está repleto de semióticas significantes, tais como discursos políticos, publicitários, jornalísticos, e de diversas práticas decorrentes da interação cotidiana.

Conforme já pontuamos anteriormente, “esse espaço social de significação não ‘reflete’, por natureza, algum dado societal preexistente. Ele representa, ao contrário, o ponto de origem a partir do qual o social, como sistema de relações entre sujeitos, se constitui pensando-se” (LANDOWSKI, 1992, p. 14).

Não se trata aqui de analisar um mundo “real” fora do mundo da linguagem. Ao contrário, o mundo no qual estamos inseridos é composto por semióticas diferentes. Logo, ele só pode ser apreendido como linguagem, como um simulacro do real e através do procedimento da enunciação. Esta, por sua vez, é o momento em que um sujeito se transporta discursivamente para um enunciado qualquer e assume ou não as investidas de um enunciador. Este também se transporta, discursivamente, com suas estratégias enunciativas, para dentro do enunciado, na tentativa de fazer com que o outro parceiro da relação de comunicação adote o seu ponto de vista. Entretanto, o procedimento que permite que ambos interajam e atualizem as propostas do contrato de veridicção (fazer-crer) do enunciado manifestado é o procedimento discursivo em ato, atualizado na medida mesma em que a ação da enunciação, partilhada intersubjetivamente pelos parceiros da comunicação, faz o sentido emergir.

Para entender o processo de enunciação, basta substituir

[...] o verbo “fazer” pelo verbo “enunciar”. Em virtude dessa decisão, a “enunciação” não será, pois, nada mais, porém nada menos tampouco, que o ato pelo qual o sujeito faz o sentido ser; correlativamente, o “enunciado” realizado e manifestado aparecerá, na mesma perspectiva, como o objeto cujo sentido faz o sujeito ser (LANDOWSKI, 1992, p. 167).

De acordo com Landowski,

[...] para que a enunciação tenha sentido, é preciso que seja enunciada. E o papel da colocação em discurso é precisamente transformar as posições virtuais que o componente narrativo oferece aos actantes da comunicação em posições “reais”, reconhecidas e assumidas por eles. Então, enquanto os simulacros encontram quem os adote, nascem os “sujeitos” que os assumem (LANDOWSKI, 1992, p. 172).

Conforme pontuamos, os regimes de visibilidade foram um avanço na gramática narrativa. No próximo subcapítulo, com *Presenças do outro* (2002), acrescentaremos mais um salto teórico rumo à construção de uma semiótica da experiência, que oferece as bases de análise das condições de emergência do sentido em situação e em ato. Nas relações intersubjetivas de sujeitos escópicos (ver e ser visto), há o encontro, sobretudo de sujeitos em presença, cujas interações constroem suas identidades/alteridades.

7.2.2 Presenças do Outro, Identidade, Alteridade

Em *Presenças do outro*, Landowski (2002b) está interessado em entender como as relações de um sujeito, na “presença” de um Outro, determinam suas formas de identidade. Esse “Outro/alteridade” que rodeia o “Um/sujeito” nos diferentes espaços da vida cotidiana, seja na escola, em família, seja na rua ou em praças, também vai tecendo sua identidade/alteridade nessa relação de presença intersubjetiva.

O conceito de “presença”, que dá nome ao livro, é assim justificado por Landowski (2002b, p. IX): “a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente nos estar presente, é o sentido”. Segundo o autor, “nunca estamos presentes na insignificância”.

Nesse contato com o Outro, cabe ao analista semiótico analisar a “[...] dimensão vivida das relações e dos processos analisados, tal como ela se articula na produção ou pela leitura dos discursos e das práticas em situação” (LANDOWSKI, 2002b, p. XI).

Para Landowski, esse Outro a ser analisado não é o “dessemelhante”, o marginal ou excluído, mas sobretudo o “[...] termo que falta, o complementar indispensável [...] cuja evocação cria em nós a sensação de uma incompletude”. Complementa o autor que “um tornar-se, um querer

estar – estar com o Outro, no andamento do Outro – substitui a certeza adquirida, estática e solipsista de ser si mesmo” (LANDOWSKI, 2002b, p. XI).

Na relação dos sujeitos em presença (o Um e o Outro), Landowski pontua que é impossível “dizer o sentido”. Entretanto, é possível “[...] observar as condições de sua presença numa série de contextos intersubjetivos, e, portanto, interativos, precisos” (LANDOWSKI, 2002b, p. XIV).

Sendo assim, entendendo que o sentido nunca é dado, mas sim construído, Landowski estabelece os caminhos metodológicos de uma análise da presença do Outro: “a que figuras, a que dispositivos, a que linguagens recorreremos para que, pela mediação do Outro, um pouco de sentido, de vez em quando, nos faça subitamente presentes a nós mesmos?” (LANDOWSKI, 2002b, p. XIV).

Como passo a passo metodológico, através da análise dos “estrangeiros” que moram em Paris, Landowski (2002b) vai encontrar os “tipos de configurações intelectuais e afetivas que subtendem a diversidade dos modos de tratamento do dessemelhante”. Vai inventariar os mecanismos de “gestão do Si”, dos estilos de vida do “Outro” ante um grupo de referência “Nós” que dita regras e comportamentos. Chega, então, a um esquema que prevê comportamentos de Assimilação, Segregação, Admissão e Exclusão que, conforme esquematizados na Figura 3, estão respectivamente em relação com situações de conjunção, não conjunção, não disjunção, disjunção.

Posto isso, quais são as práticas cotidianas de assimilação do sujeito? Ou de exclusão? Como os sujeitos operam disposições sintáticas e semânticas que desembocam em admissão ou segregação do outro?

Avançando nas proposições, Landowski pontua que, na construção de suas identidades, os sujeitos escolhem formas de se comportar no mundo, operam escolhas, têm “estilos de vida”. Entretanto, lembrando o posicionamento da semiótica, “nenhuma das posições de que falamos nunca é, para nenhuma das partes implicadas, inteiramente dada por antecipação nem, *a fortiori*, fixada de maneira imutável” (LANDOWSKI, 2002b, p. 33).

Buscando entender a maior “[...] diversidade possível de discursos e, sobretudo, de práticas identitárias”, Landowski (2002b, p. 33) chega a quatro estilos de vida, cujas nomeações respondem pelos estilos esnobe, dândi, camaleão, urso.

O autor explica os modos de presença desses quatro estilos da seguinte forma: o esnobe tem por objetivo “juntar-se à elite”; o dândi, ao contrário, está “disposto a tudo se diferenciar e se desligar – se disjuntar – da mesma sociedade”; o camaleão é, muito discretamente, hábil “[...] em se fazer passar por alguém que já pertence ao mesmo mundo, embora, na realidade, ele jamais tenha se disjuntado do universo”; enfim, o “urso, este solitário – louco ou ingênuo – [é aquele] a quem ninguém senão ele próprio pode indicar a direção a seguir e que, uma vez a caminho, não se desviará, haja o que houver, de sua própria trajetória, com o risco de deixar que se rompa, pouco a pouco, a maior parte dos vínculos que o mantêm conjunto à sua esfera de pertinência” (LANDOWSKI, 2002b, p. 38).

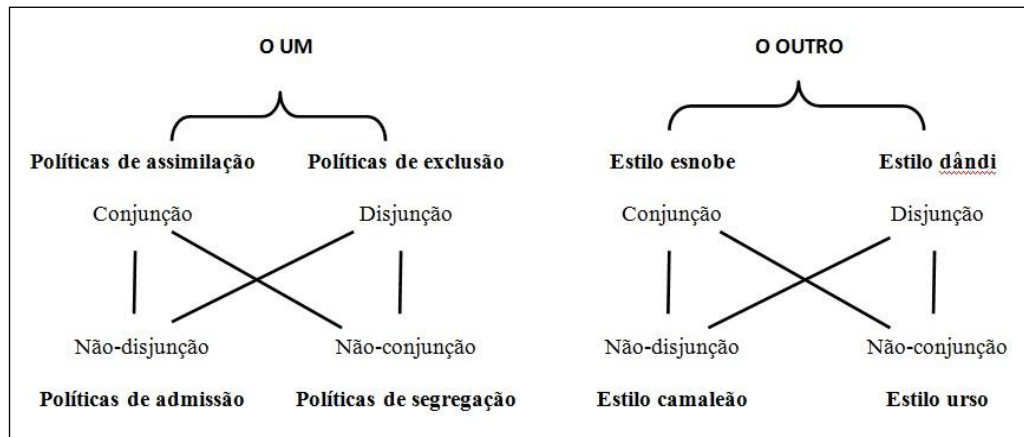
Apesar dessas categorizações de estilos de vida, Landowski põe em dúvida a ideia de um sujeito que escolhe seus projetos de vida *a priori* para construção de suas identidades. E problematiza: Levando em conta a posição de partida do sujeito

[...] na qual ele nada pode, a determinação do que ele é – que não poderá se deixar captar senão como um devir a se revelar por suas condutas efetivas – não seria ela [a identidade] antes função do acaso dos encontros que ele terá no dia-a-dia em seu caminho, independentemente de eventuais projetos próprios, portanto puramente contingente e amplamente imprevisível? (LANDOWSKI, 2002b, p. 47).

Mais uma vez, temos aqui uma proposta que preza pela contingência mesma dos fatos e atos, isto é, são as condições mesmas dos encontros em ato em que os sujeitos se mostram, se observam, escolhem suas falas, gestos, tons, tecem seus estilos de vida e constroem suas identidades, cujo desdobramento desemboca na alteridade do Outro.

Inter-relacionando, então, as políticas de “assimilação, segregação, admissão e exclusão” com os estilos de vida “esnobe, dândi, camaleão e urso”, temos o seguinte esquema:

Figura 3 – Políticas x estilos de vida.



Fonte: Landowski (2002b, p. 50).

Landowski reforça:

[...] em tal contexto preciso e em função de tais condutas particulares, o sujeito considerado [pode] eventualmente – e talvez mesmo deva em certos casos – parecer como tal a seu parceiro, pois é a partir da leitura que será assim feita de seu comportamento que o outro regradá sua própria conduta a seu respeito – e reciprocamente, claro, segundo um processo recursivo teoricamente até o infinito (LANDOWSKI, 2002b, p. 52).

Dessa forma, apesar de sermos todos sujeitos de carne e osso e também discursivos, não somos nós quem decide diretamente sobre a forma das nossas relações, “[...] mas, antes, a gramática imanente no jogo dos simulacros que enviamos uns aos outros”. Nesse sentido, a “intenção conta, e o cálculo é possível – mas o erro e o equívoco também” (LANDOWSKI, 2002b, p. 52).

Mas falar das relações intersubjetivas de um sujeito na relação com o outro significa que não conseguimos tomar o ponto de vista do próprio sujeito e do Outro da relação. Nessa análise, somos um terceiro que observa as relações de um sujeito num dado espaço-tempo.

A noção de espaço-tempo que interessa à semiótica é a que os toma como “objetos semióticos, isto é, enquanto fazem sentido”. Posto isso, “só há espaço-tempo em função da competência específica de sujeitos que, para se reconhecerem, e antes de mais nada, para se construírem a si próprios enquanto tais, têm de construir também, entre outras coisas, a dimensão temporal de se

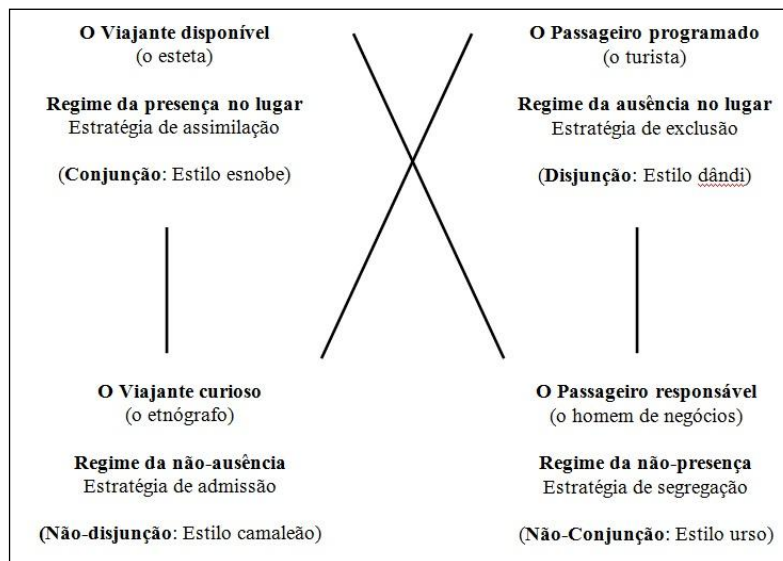
devir e o quadro espacial de sua presença para si e para o Outro” (LANDOWSKI, 2002b, p. 67).

Em relação às formas como um sujeito experiencia os espaços que ocupa ou em que circula, Landowski (2002b) chega a quatro tipos de situações: o viajante disponível (esteta), o passageiro responsável (homem de negócios), o viajante curioso (o etnógrafo), o passageiro programado (o turista). E relaciona essas formas de estar nos espaços com as outras formas de presença, já descritas anteriormente e sintetizadas na Figura 3.

Enquanto o Viajante disponível (o esteta-esnobe), onde quer que esteja, se julga ali para sempre, como se nunca fosse voltar, o Passageiro programado (o turista dândi) sabe, a cada instante, que de certo modo não está ali e, por isso, nunca deixa de estar já em vias de ir embora. Paralelamente, o Viajante curioso é para o Passageiro responsável aproximadamente o que o camaleão era para o urso. O primeiro – investigador, etnógrafo, no limite, espião –, para recolher conhecimento, tem antes de mais nada necessidade de se fazer admitir no espaço-tempo onde transita: é por isso que, seja qual for o lugar onde se introduz, ele tem que se disfarçar segundo a cor local, até quase confundir-se com o Outro, sem chegar, no entanto, jamais a querer se fundir nessa identidade diferente (por oposição ao esnobe-esteta que, por sua vez, só aspira a isso). Inversamente, mesmo que o Passageiro responsável – homem de negócios, missionário, colono ou conquistador – não procure por princípio (diferente do turista-dândi) se distinguir do meio onde o destino e as circunstâncias o colocaram, a própria natureza da missão que ele assume faz com que não possa deixar de se distanciar dele, assim como a simples fidelidade do urso a sua própria natureza basta para cavar a distância que o separa de seu meio, para segregá-lo (LANDOWSKI, 2002b, p. 86).

Por fim, relacionando os modos de presença dos sujeitos em suas políticas, em seus estilos de vida e em suas formas de estar nos espaços, temos, conforme a Figura 4:

Figura 4 – Políticas x estilos de vida x espaços.



Fonte: Landowski (2002b, p. 86).

Esses conceitos iniciais da construção de identidades/alteridades têm significado fundamental na educação. Sabendo que a mediação deste “Outro Escola” é uma das formas privilegiadas e institucionalizadas de construção de identidades, os procedimentos analíticos propostos por Landowski são por nós utilizados no intuito de entender as formas de construção de sentido dessas presenças na Escola, mais especificamente, objeto de nossa análise neste projeto, as interações desse “Um/Outro” chamado “produto da cultura midiática” com os “outros” que são a Escola, os alunos, os professores e o contexto social.

7.2.3 Regimes de Interação

Mas é em *Interações arriscadas* que Landowski (2009) completa o ciclo de seu projeto. Como já expusemos, na gramática narrativa clássica, “[...] encontra-se o postulado segundo o qual todas as flutuações que afetam a condição material e moral dos sujeitos dependem de operações de junção que alternativamente os põem ou de posse dos objetos que valorizam (conjunção), ou em estado de privação (disjunção)” (LANDOWSKI, 2013, p. 3).

Mas, segundo Landowski, esse modelo só considera um dos aspectos das interações do sujeito com o mundo, aquilo que o autor chama de aspecto “econômico”, já que as relações entendidas dessa forma se sustentam em programações e manipulações, numa lógica da junção.

Para o autor, existem outras interações vividas pelos sujeitos as quais independem “[...] de qualquer transferência de objetos entre sujeitos”, numa outra lógica, “[...] fundada sobre a co-presença sensível dos actantes² — o que foi convencionado chamar de lógica da união” (LANDOWSKI, 2013, p. 3).

Em *Interações arriscadas*, Landowski aborda os diferentes regimes de sentido da teoria semiótica, discorrendo sobre as proposições clássicas dessa teoria, a partir dos regimes de programação e manipulação, e propõe novos regimes de interação: o ajuste e o acidente.

Para o autor, fazer sentido ou não fazer sentido para nós não depende de uma simples subjetividade. Depende, sim, de uma diversidade de regimes de presença e de interação nossa com o mundo e com o Outro. Assim, se temos diferentes regimes de interação, também teremos diferentes regimes de sentido (LANDOWSKI, 2009).

As formas de interação clássicas propostas pela semiótica são a programação e a manipulação. No regime de interação por programação, os sujeitos agem por princípios de regularidades causais ou sociais. Já no regime de manipulação, adotam estratégias e princípios de intencionalidade.

As novas propostas de Landowski, em complementação àquelas, são o ajuste e o acidente. A operação (fazer-ser) e a manipulação (fazer-fazer) dão lugar ao fazer-sentir.

Para Landowski, existe uma configuração distinta quando falamos de discursos, práticas e sujeitos que transcendem as leis de causa e efeito ou as regularidades comportamentais programadas pelo social. As condutas de um sujeito são fruto das suas motivações e das suas razões. Nesse sentido, Landowski problematiza: Como saber o que faz o sujeito agir se ele não é uma coisa entre as coisas nem uma marionete?

Assim, no regime da manipulação, os sujeitos não estão fechados em esquemas comportamentais predefinidos; ao contrário, cada sujeito deve prever qual a melhor estratégia para fazer com que o outro aja conforme sua intencionalidade. Não existe nenhuma garantia nem certeza de um sujeito em relação ao outro (LANDOWSKI, 2009).

² O actante pode ser concebido como aquele que realiza ou sofre o ato, independentemente de qualquer outra determinação (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 20).

De acordo com Landowski, o regime da manipulação é bem complexo, pois prever com precisão a conduta do outro requer que conheçamos o seu ponto de vista, suas preferências, seus sistemas de valores, juízos, o tipo de racionalidade que o guia. Além disso, os sujeitos precisam estar semioticamente aptos/competentes para participar desse jogo (LANDOWSKI, 2009).

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer, por exemplo, que é exatamente com este estudo do perfil do público-alvo, suas condições demográficas, como sexo, idade, classe social, e psicográficas, como estilos de vida, hábitos e atitudes, que os meios de comunicação formatam seus programas e conteúdos visando captar a atenção e a confiança dos sujeitos.

Landowski postula que existem várias estratégias possíveis de ser adotadas, considerando as sensibilidades do outro, a forma como vemos suas competências modais. Entretanto, nada garante o sucesso, pois podemos falhar em todas as tentativas de manipulação.

O sujeito pode sempre retomar a iniciativa. Em vez de agir sempre do mesmo jeito, porque alguém, em algum dia, lhe disse como as coisas devem ser feitas, pode, aproveitando algum acidente, deixar de agir maquinalmente e, com total confiança, usando o mesmo modelo.

Na proposta dos novos regimes de interação, Landowski postula o regime de interação por ajuste, que, segundo ele, abre perspectivas amplas em termos de criação de sentido. O autor justifica a escolha do termo ajuste porque, para designar um tipo de processo interativo no qual nossas relações com o mundo natural e com o próximo nos oferecem diariamente a experiência e, com frequência, um excelente conhecimento intuitivo, os conceitos semióticos de programação e manipulação não dão conta (LANDOWSKI, 2009).

As relações de ajuste não consistem nem em adaptar-se unilateralmente a outro ator nem, em sentido inverso, levar o outro a adotar nosso ponto de vista. A adaptação unilateral é da ordem da programação (fazer-ser), e fazer com que o outro pense ou aja é da ordem da manipulação (fazer-fazer) bilateral.

Já nas relações por ajuste, as interações emergem pouco a pouco da interação mesma, em função da maneira como os participantes se encontram, em função do que sentem e percebem de seu coparticipante ou de seu adversário.

Segundo Landowski (2009), a competência dos sujeitos na manipulação é de ordem modal – chave de toda gramática narrativa que se fundamenta na determinação cognitiva. Em qualquer estratégia, o manipulador apela para a racionalidade, para a motivação e para a capacidade de reconhecimento dos valores em jogo.

Já no ajuste, Landowski (2009) postula que a maneira como um ator influencia o outro é diferente: não é pela comunicação de mensagens, por simulacros, valores modais ou objetos de valor. Não é pelos discursos persuasivos, lógica da junção. É pelo contato contagioso, numa lógica da união, numa interação entre iguais, num fazer conjunto, num sentir-se reciprocamente, requerendo a competência estésica, com corpo e sensibilidade, um puro fazer-sentir. No ajuste, cada qual busca descobrir numa relação a forma de realização mútua.

Programação, manipulação, ajuste, acidente. Segundo Landowski (2009), o contexto e o tipo de interactante com os quais nos relacionamos são, quase sempre, os que ditam a eleição do regime de interação mais adequado para cada caso. É muito importante ressaltar que, segundo o autor, tais predileções seguem uma lógica de estruturação imanente e não psicológica. Essa afirmação serve para delimitar bem o postulado de uma sociossemiótica, ao entender que o sentido se dá da imanência mesma da situação e das práticas sociais, regendo-o.

Landowski (2009) afirma que para conjecturar, retrospectivamente, o que um sujeito deveria ter sido para ser o que é atualmente, e para anteciper, prospectivamente, o que, a partir daí, poderia chegar a ser, por geral, se procede indutivamente. Assim, temos um campo fértil para os meios de comunicação, com o espaço social pré-programado, os esquemas interpretativos preestabelecidos e a perda de autonomia.

Para Landowski (2009), podemos adotar, desde o interior, a perspectiva de um sujeito em processo de viver sua própria história, um sujeito que, ignorando por milagre os modelos instituídos, tenta valentemente descobrir por si mesmo um sentido – uma significância e uma orientação para a sua vida –, visto desde um dos pontos pelos quais transita.

Para nós, esse “milagre” preconizado, sonhado por Landowski, seria a educação semiótica dos sujeitos.

Na relação criança – cultura midiática, temos corpos que sentem – nossa hipótese é a de que esses sentidos estão embrutecidos pela mesma estética global e padrão – mas que, definitivamente, não são sentidos esteticamente.

Geralmente, na forma como nos relacionamos com os objetos do mundo à nossa volta, as habilidades inteligíveis e sensíveis são convocadas separadamente, ou seja, vemos os objetos do mundo, percebemos seu parecer estético e, simultaneamente, a inteligibilidade que pertence aos seres humanos é capaz de conceituá-los. Contudo, nossa relação com os objetos do mundo também pode fundir, ao mesmo tempo, o racional e o emocional naquilo que podemos chamar de relação sensível ou estética.

Na experiência estética – esse momento no qual as coisas se nos revelam na sua essência, sem procurar outra justificativa que a sua própria perfeição –, a objetividade externa adquire sentido e valor de um modo fusional: como se, de repente, [...] o contato com o perfume dos objetos pudesse, por um instante, tornar o sujeito plenamente presente ao mundo, e o mundo imediatamente inteligível. A convocação do sujeito pela forma imanente própria a tal ou outro elemento do mundo sensível coincide nesse caso com a revelação do sentido (LANDOWSKI, 1995, p. 243-244).

Será que, com a educação semiótica, seria possível termos sujeitos emancipados, aptos a transitar pelos diferentes regimes de interação imanentes do mundo social contemporâneo e, com isso, aptos a viver os diferentes regimes de sentido que só a potencialidade humana pode desenvolver?

Segundo a lógica da junção, a compreensão do mundo passa pelo deciframento de forma que, verbais ou não, são consideradas como equivalentes a outros tantos textos que, supostamente, “quereriam” dizer-nos qualquer coisa. Ao contrário, segundo a lógica da união, nós não olhamos mais, ou não ainda, o mundo como uma rede de significantes a decifrar. Entretanto, apesar disso, já existem sentido e valor. É que, na falta de localizar na superfície das coisas as marcas de discursos inteligíveis que nos seriam direcionados, nós nos deixamos então impregnar pelas qualidades sensíveis inerentes às coisas mesmas (LANDOWSKI, 2013, p. 3).

Com base nesse raciocínio, podemos aferir, na escola, tanto as relações de programação e manipulação quanto as possibilidades de ajustamentos e acidentes. Ainda, podemos observar se os alunos se deixam “impregnar” pelas qualidades sensíveis dos produtos da cultura midiática.

Segundo Landowski, essas duas lógicas de interações, que pressupõem sujeitos que manipulam e que são manipulados e sujeitos que sentem, produzem, respectivamente, duas condutas de significação: a leitura, que seria a “[...] decifração das significações, fundada sobre o reconhecimento de formas figurativas” e a captura, “[...] apreensão do sentido que emana das qualidades sensíveis — plásticas, rítmicas, estéticas — imanentes aos objetos” (LANDOWSKI, 2013, p. 3).

Dessa forma, pontua o autor: “Deve-se esperar que aos distintos modos de significância, uns da ordem da leitura, outros da captura, correspondam, em termos de narratividade, regimes de interação também distintos” (LANDOWSKI, 2013, p. 3).

Assim, a partir dos nossos objetos de análise (corpo escola, corpo alunos, corpo produtos midiáticos), é possível identificar como essas operações — leitura e/ou captura — são apreendidas pelos sujeitos.

Com essas novas teorizações, Landowski mostra que a semiótica clássica reconhecia somente dois regimes de interação entre os sujeitos: a “operação”, ou ação programada sobre as coisas, e, sobretudo, a “manipulação”, a ação entre sujeitos, ambos regidos respectivamente pelo princípio da regularidade “[...] que, congelando os papéis dos protagonistas da ação, garante (em princípio) a eficácia de nossas intervenções sobre o mundo”, e pelo princípio de intencionalidade, cujo funcionamento supõe o reconhecimento recíproco dos parceiros da ação como sujeitos dotados de “competências modais” (do tipo querer, saber, entre outros) (LANDOWSKI, 2013, p. 4).

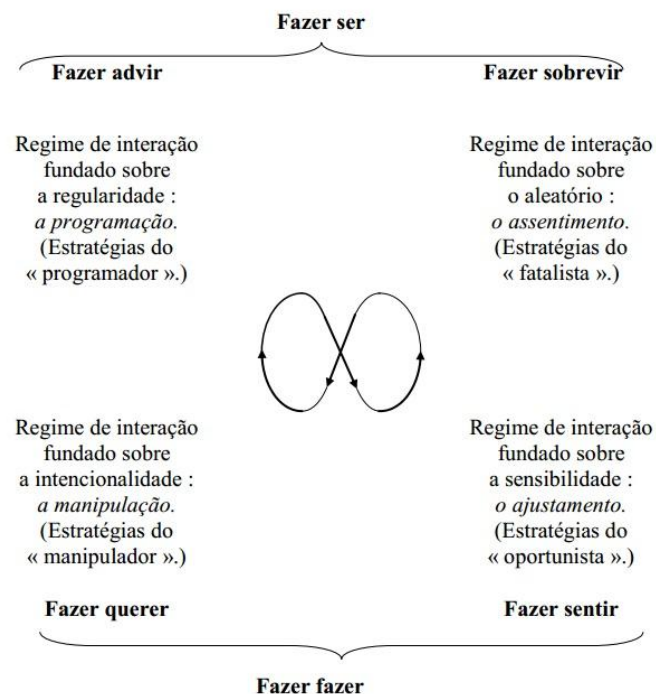
Mas, para dar conta dos processos vividos em ato, o modelo clássico da gramática narrativa se tornou incompleto, uma vez que não contemplava em suas proposições “[...] nem o sujeito confiante na sua capacidade de sentir ao vivo as potencialidades de uma situação” [...] nem o sujeito “[...] decidido a entregar-se à sorte” (LANDOWSKI, 2013, p. 4).

Segundo Landowski, vem “[...] daí a necessidade de introduzir ao lado dos regimes precedentes [...] dois regimes complementares, respectivamente fundados sobre um princípio de sensibilidade e um princípio de aleatoriedade: aqueles do ajustamento e do assentimento” (LANDOWSKI, 2013, p. 4).

Na Figura 5, temos a apresentação dos quatro regimes, numa espécie de elipse.

A elipse, com a indicação das setas passeando de um regime a outro, significa que o ser humano vivencia várias possibilidades de variações e gradações desses regimes de interação em seu cotidiano. Ancorada nesses quatro regimes e em suas possibilidades de gradação é que analisamos as interações das crianças e adolescentes com a cultura midiática no ambiente escolar.

Figura 5 – Regimes de interação.



Fonte: Landowski (2013, p. 4).

7.2.4 Regimes de Interações Discursivas

Já que o nosso objeto de análise são as interações da cultura midiática na escola, incluiremos neste diálogo os recentes artigos de Oliveira de Oliveira, cujas proposições indicam o estágio mais atualizado das interações em ato, especificamente das interações discursivas em ato.

No primeiro artigo, “Discursos midiáticos como experiências do sentido”, Oliveira (2010) desenvolve como os diferentes regimes de interação podem ser tipificados nas interações midiáticas. Segundo a autora, os regimes de interação e de sentido podem instaurar, na enunciação, identidades predeterminadas ou identidades em construção. Para exemplificar essa lógica, propõe um esquema que representa a abertura, o fechamento, a comunhão e compartilhamento do saber (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

A autora afirma:

Ainda, pode-se visualizar no quadrado semiótico que as identidades formadas nas instâncias de enunciação por seus procedimentos de embreagem e debreagem formam quatro tipos basilares de modos de presença do sujeito da enunciação na interação discursiva que sedimentam os nossos passos em direção a uma semiótica dos percursos dinâmicos da apreensão do sentido e da experiência de interpretação do conhecimento processados nas interações discursivas das mídias (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Oliveira (2010, p. 8) ainda disserta sobre a importância dos formantes do plano de expressão nas interações discursivas:

Por meio dessa apreensão da materialidade mediática escolhida, dos modos técnicos e tecnológicos de operar dos formantes relacionadamente, a semiotização da plástica é processada. Pela análise do formante eidético examina-se como os traços, contornos, figuras, planos, superfícies são articulados aos formantes cromáticos, em que cores e tons atuam na construção em que ambos são constituintes do formante topológico que os distribuem em uma dada ordenação espacial ou temporal em dependência do meio.

Segundo a autora, é pelo estudo da plástica da expressão que temos acesso aos modos de apreensão plasmados pelo enunciador ao enunciatário.

Oliveira (2010) relata que as mídias devem ser estudadas em seu plano de expressão, pois dessa forma podemos estudar como seus formantes matéricos situam o sujeito da enunciação em mundos da mídia, assumindo as suas condicionantes para o seu estar linkado, estar conectado, estar em interação em ato no ciberespaço, entre outros.

Assim, a autora reforça que “a descrição e análise da plástica expressiva da enunciação com as materialidades que dão forma à expressão e concretizam os sentidos dos textos e objetos semióticos nos evidenciam que o conteúdo faz-se também a partir da forma” (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

A partir desse raciocínio, a autora defende uma “tipologia de sujeitos produtores de sentido a partir do plasmar na expressão de seus modos de interação discursiva”.

Com base no esquema das quatro modalidades anteriormente especificadas – abertura, fechamento, comunhão e compartilhamento do saber –, podemos analisar a interação dos sujeitos com a mídia e identificar

[...] as formas estabilizadas e as mutantes da construção identitária, as formações unilaterais, bilaterais e multilaterais que configuram a prática interacional produtiva dos discursos”. [...] Os modos como as interações discursivas instalam sujeitos nos seus fazeres próprios apontam para essa exigência de explorá-los para além da produção de intersubjetividade, centrando-nos nas que lhes conferem materialidade, incluindo as técnicas de produção atorial no curso de seu processamento no tempo e no espaço, como práticas interpretativas que se dão em ato e em situação do fazer de apreensão e de interpretação (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Oliveira (2010, p.13) defende: “No processar do desenvolvimento das ações é que os sujeitos em ato são conduzidos ou não a graus de liberação da fixação controlada até a mutabilidade aleatória”.

A partir dessa premissa, temos uma gama de situações a serem observadas: as interações em ato dos alunos com a materialidade expressiva dos produtos midiáticos; a migração de fixações controladas até à aleatoriedade; a migração do conhecimento da comunhão para o compartilhamento; os graus de regulação da enunciação; as lógicas reguladas/fechadas *versus* as lógicas abertas/liberadas.

Para Oliveira, a exemplificação da lógica do ajuste nas mídias mostra que a “interação é edificada na e pela reciprocidade dos dois sujeitos, o que não os apaga em uma operação de fusão, mas os mantém fazendo junto o saber” (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Dessa forma, como seria o exemplo de um meio de comunicação que não apagasse a identidade da criança? Como garantir que cada um participe do fazer-saber mantendo os seus atos particulares, sem deixar que a pluralidade seja engolida pela unilateralidade?

A autora relembra os postulados de Landowski, ao reforçar que o tipo de situação interativa não só convoca ao discurso os que enunciam, produzindo assim a significação, mas também tem, em si próprio, um sentido-sentido que afeta os sujeitos e ela mesma.

Sendo assim, sobre as interações discursivas resultantes das relações entre meios e mediações do sujeito contemporâneo, a autora afirma:

Os modos como o /saber/ é modalizado e socializado na sociedade mediática? levam a refletir sobre como os distintos procedimentos empregados são regidos pelos mesmos pontos de vista específicos da acumulação capitalista que tornam os atos cognitivos da apreensão e da interpretação da maior relevância epistêmica para a compreensão das formações sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Essa questão é de fundamental importância, pois nos leva a crer que a forma como o saber é processado em cada escola, em particular, influencia o ensino-aprendizagem do aluno, seja ele aberto ou fechado, seja em comunhão ou compartilhado.

Para exemplificar, podemos falar de lógicas tradicionais que desembocam em práticas em que um (professor) falante e detentor do saber “transmite” conhecimentos para outros (alunos) ouvintes desprovidos de saberes. Ou, na contramão, podemos produzir lógicas e práticas em que o saber é compartilhado e construído numa relação dialógica entre professor-aluno.

Além disso, ainda temos as questões que dizem respeito à infraestrutura, ou seja, aos aparatos metodológicos que entram em relação. Atualmente, ao falarmos de educomunicação, estamos admitindo que as mídias podem ser coadjuvantes no processo ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que, necessariamente, operar com meios de comunicação ou com laboratórios

superequipados signifique prover práticas de compartilhamento de saber. Ao contrário, uma escola dita “moderna” pode ser tão fechada quanto as chamadas “tradicionais”.

Dessa forma, podemos afirmar que não é o sujeito em si ou os aparatos de infraestrutura que determinam a emancipação do saber, mas, sobretudo, a forma como as interações são processadas.

Mais recentemente, com o artigo “As interações discursivas” (2013), a autora desenvolve um quadro teórico para dar conta dos regimes de interações discursivas.

Se Landowski dizia que a “enunciação faz ser o sentido” (1992), Oliveira postula que “a interação faz ser o sentido” e, além disso, que “a ação cognitiva do enunciador é de fazer saber o enunciatário os modos por meio dos quais cada um dos sujeitos com seus papéis discursivos tem seus próprios desempenhos na elaboração do sentido” (OLIVEIRA, 2013, p. 235).

Isso significa que os sujeitos operam uma série de escolhas verbais, gestuais, visuais, entre outras, para enunciar seus discursos, entendendo por sujeito, o sujeito complexo, aquele que instaura no ato mesmo da enunciação o “eu-tu”, ou seja, o enunciador-enunciatário, cuja “[...] produção de sentido faz ser esses sujeitos, tornando-os presentes ao mundo discursivo” (OLIVEIRA, 2013, p. 236).

A autora pontua que, apesar de Landowski ter inventariado os regimes de interação (programação, manipulação, ajustamento e acidente), ele “não vai correlacionar a narratividade aos procedimentos assumidos pelo sujeito da enunciação”. Dessa forma, Oliveira propõe mapear os “[...] modos de interação que são estabelecidos entre tipos de enunciadores e enunciatários e, a partir das recorrências processuais de seus modos de presença, verificar como esses montam uma tipologia das interações discursivas” (OLIVEIRA, 2013, p. 236).

A aposta de Oliveira (2013, p. 238) é que “são também os tipos de interação que constroem os tipos de fazer cognitivo, sensível e inteligível, cujo palco de encenação é o discurso”, tendo, assim, por objetivo, “depreender a possibilidade de correspondência entre os regimes de interação narrativa de Landowski” e os que a autora denomina de “interação discursiva”.

Entendendo a enunciação como um “[...] ato instaurador do sentido na e pela interação entre os dois parceiros do discurso”, Oliveira (2013, p. 239) reforça que Landowski considerou também a enunciação “[...] como um ato de instalar as presenças discursivas de um ator da interação com o outro ator que resultam em modos de interação”, e defende “[...] que esses modos interacionais podem montar um sistema regedor dos de produção do sentido”.

Enquanto ato, a enunciação instaura as interações entre enunciador e enunciatário e estabelece os tipos de percurso do processo comunicativo responsável pelo advir da significação. Por mais que estejam postos na organização do aparato formal da enunciação os tipos de escolhas paradigmáticas efetuados pelo enunciador e articulados em uma sintagmática de escolhas figurativas e temáticas, essas não dão conta da presença somática do sujeito complexo. Dar conta desses modos é debruçar-se sobre os procedimentos de enunciação observando não os tipos das interações como determinados e prefixados, mas propondo-os na processualidade do sujeito fazer-se presente ao discurso (OLIVEIRA, 2013, p. 240).

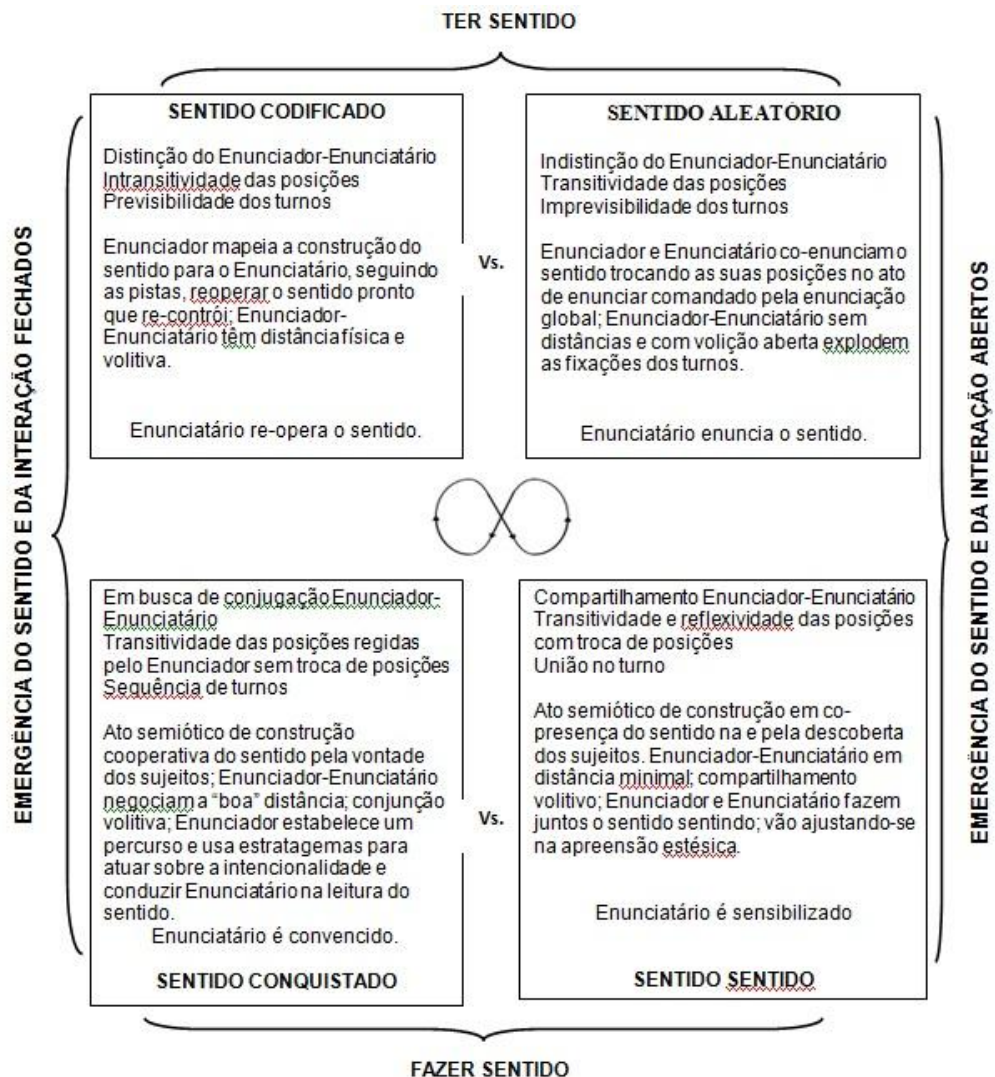
Oliveira defende que os “procedimentos da enunciação” podem ser definidos como “[...] instaladores discursivos que produzem os tipos vários de construção e experiência do sentido”, e que a enunciação pode ser concebida como “[...] um modo de criação de experiências” (OLIVEIRA, 2013, p. 241).

Segundo a autora, “as escolhas de posição, angulação, perspectiva, postura dão-se pelos corpos serem dotados de sensibilidade que os possibilitam sentir e discriminar pela interação a sua colocação em ato” (OLIVEIRA, 2013, p. 242). Nas escolhas que fazem para suas interações, os sujeitos operam relações de “transitividade e intransitividade”. Estas são caracterizadas por posicionamentos entre sujeitos em que “um comanda a interação e o outro é comandado”, de modo que o enunciador “rege uma transmissão de saber ao enunciatário”. Aquelas são caracterizadas pela colocação dos sujeitos “[...] num mesmo patamar interativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 244). Os tipos de interações discursivas estão descritos e caracterizados no Quadro 4.

Quadro 4

Relacionando as posições de interações discursivas com as posições de interação propostas por Landowski, Oliveira chega a fluxos de interações discursivas entre os sujeitos, conforme esquematizado na Figura 6.

Figura 6 – Regimes de interações discursivas.



Fonte: Oliveira (2013, p. 247).

A autora expõe:

Não só vivemos cercados por essas manifestações de sentido diversas, mas o uso de cada uma delas pelas artes, pelos meios de comunicação, pela administração e gestão, entre outras, gera modos como esse contexto nos faz ser e ter uma presença ao mundo. Não são, pois, presenças enunciativas neutras, ao contrário. Elas entram em contato conosco, nos colocam em contato com mundos, nos conduz a contratar acordos, pactos, nos impõe

seguir prescrições, nos libera para assumir nosso turno na enunciação (OLIVEIRA, 2013, p. 248).

No caso desta pesquisa na escola, também estamos falando de sujeitos complexos (enunciadores-enunciatários) que praticam enunciações/discursos diversos em ato.

Assim, nos capítulos das análises seguiremos o fluxo do que é dado a ver nas enunciações na escola. A título de exemplificação prévia, saltam aos olhos os discursos prescritivos, programadores e manipuladores da sociedade antes mesmo de os alunos entrarem na escola. Chegando lá, eles também se defrontam com programações e manipulações envolvendo regras, horários e modos de agir. Mas também é possível sentir o ajustamento, já que não postulamos sujeitos determinados, mas sujeitos interativos na construção criativa de estar no mundo. Igualmente, a relação dos alunos com os produtos midiáticos e demais sujeitos na escola abre um mosaico de possibilidades de interações discursivas.

7.3 CULTURA MIDIÁTICA

Ao pesquisar o conceito de cultura, percebemos que esse termo tem recebido definições bem diversas, dependendo do teórico e do enfoque.

Para o Ministério da Cultura (MinC) do Brasil, a cultura é “[...] elemento fundamental e insubstituível na construção da própria identidade nacional, cada vez mais um setor de grande destaque na economia do País, como fonte de geração crescente de empregos e renda” (BRASIL, 2014b).

O MinC posiciona-se como mediador entre os agentes culturais e a população, comprometendo-se a desenvolver “[...] políticas de fomento e incentivo nas áreas de letras, artes, folclore e nas diversas formas de expressão da cultura nacional, bem como preservar o patrimônio histórico, arqueológico, artístico e nacional” (BRASIL, 2014b). Acrescenta, ainda, que procura “[...] minimizar distorções e ampliar o acesso da população aos bens culturais”. Sendo assim, a cultura para o MinC “passou a ser vista sob três dimensões: a simbólica, a cidadã e a mercadológica, e suas ações passaram a ser desenvolvidas para fortalecer cada um dos três campos” (BRASIL, 2014b).

Na linha da antropologia, Geertz (2008) nos mostra como alguns autores tornaram o termo tão eclético a ponto de mais atrapalhar que ajudar no entendimento. Reunindo as diversas definições dadas por Clyde Kluckhohn (apud GEERTZ, 2008, p. 10), temos que cultura é

[...] (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história”.

Neste trabalho, adotaremos os conceitos da antropologia, a partir dos quais a sociosssemiótica também se tem inspirado e embasado desde o seu surgimento.

Assumimos o conceito de cultura de Geertz, proposto em *As interpretações das culturas*.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 10).

Para Geertz, os que estudam antropologia social fazem etnografia. Segundo o autor, ao fazer os relatos das descrições, o “etnógrafo inscreve o discurso social: ele o anota” (GEERTZ, 2008, p. 20). Entretanto, o autor defende que o antropólogo não faz somente descrições. Como exemplo, diz que ele procura entender qual a diferença entre uma pessoa que dá uma piscadela de olho somente contraindo a pálpebra e aquela que deu uma piscadela querendo comunicar-se, ou, ainda, aquela que deu uma piscadela tentando imitar alguém. Ou seja, procura extrair as significações dos atos. Assim, “ele observa, ele registra, ele analisa” (GEERTZ, 2008, p. 20).

Segundo Geertz, o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis. Assim, a cultura não é vista como um poder, “[...] algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as

instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2008, p. 16).

O autor adverte que o *locus* de estudo não é necessariamente o objeto desse estudo, ou seja, a aldeia, o parque ou a cidade, mas o que o antropólogo estuda na aldeia, no parque ou na cidade. Pontua, também, sobre a abrangência da pesquisa. Defende que o etnógrafo não tem a preocupação de chegar a conclusões superficiais de uma grande amostra. Ao contrário, prefere tirar importantes conclusões de uma amostra mais restrita.

Geertz (2008, p. 24) fala também sobre a importância de se aproveitarem estudos anteriores sobre o mesmo tema ao afirmar: “Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas”. Essa passagem é especialmente importante para nós, uma vez que somos cientes de que a temática “Mídia-Escola-Criança-Consumo” tem sido muito pesquisada ao longo dos tempos. Mas, como já explanamos anteriormente, buscamos um olhar diferenciado, detalhes muito sutis das significações em ato da cultura midiática na escola.

Geertz afirma que “as formas da sociedade são a substância da cultura”. Na filosofia iluminista, vamos encontrar defensores que dizem que “há uma natureza humana tão regularmente organizada, tão perfeitamente invariante e tão maravilhosamente simples como o universo de Newton”, e que, apesar de algumas de suas leis serem diferentes, elas existem. “Parte da sua imutabilidade talvez seja obscurecida pelas armadilhas da moda local, mas ela é imutável” (GEERTZ, 2008, p. 29).

O cenário (em períodos e locais diferentes) é alterado, de fato, os atores mudam sua indumentária e aparência; mas seus movimentos internos surgem dos mesmos desejos e paixões dos homens e produzem seus efeitos nas vicissitudes dos reinos e dos povos (LOVEJOY, apud GEERTZ, 2008, p. 30).

Geertz critica essa imagem de uma “[...] natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias”. Diz que essa forma de pensar “pode ser uma ilusão, o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável deles”. Assim, “é

precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme do homem” (GEERTZ, 2008, p. 30).

Segundo Geertz, deixar de lado a ideia de uma humanidade uniforme é um grande passo. É preciso entender que “a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, [...] é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão” (GEERTZ, 2008, p. 31).

Há de se dizer ainda da perspectiva da cultura como “mecanismo de controle”. Nesse sentido, o pressuposto é que o “pensamento humano é basicamente tanto social como público — que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade” (GEERTZ, 2008, p. 37).

Pensar, então, consiste

[...] num tráfego de símbolos significantes — as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como jóias — na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência (GEERTZ, 2008, p. 37).

Quando nasce, o indivíduo já encontra esses símbolos em sua comunidade e, à medida que vive, “ele se utiliza deles sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no curso corrente das coisas experimentadas” (GEERTZ, 2008, p. 37).

De acordo com Geertz, isso significa que o indivíduo precisa das fontes simbólicas para “[...] encontrar seus apoios no mundo porque a qualidade não-simbólica constitucionalmente gravada em seu corpo lança uma luz muito difusa”.

Não dirigido por padrões culturais — sistemas organizados de símbolos significantes —, o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 2008, p. 37).

Posto isso, “não existe natureza humana independente da cultura”. Esta “nos modelou como espécie única” [...] e como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum —

nem um ser subcultural imutável nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido (GEERTZ, 2008, p. 37).

Em os *Locais da cultura* (2010), Homi Bhabha discorre sobre os locais onde as culturas se fazem presentes bem como sobre a sensação de desorientação do sujeito que busca ancorar sua existência no espaço-tempo atual.

Para o autor, “inícios e fins podem ser os mitos de sustentação”, mas, atualmente, o sujeito se encontra num “[...] momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BABHA, 2010, p. 19). Segundo o autor, o sujeito vive uma “[...] sensação de desorientação, aqui e lá, de todos os lados, para frente e para trás” (BABHA, 2010, p. 19).

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e focalizar os momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BABHA, 2010, p. 20).

Podemos aproximar as ideias de Bhabha às da sociossemiótica de Landowski, já que este autor prefere trabalhar com os conceitos de alteridade a identidade.

Para Bhabha, é nos interstícios que as experiências dos sujeitos são negociadas, de “[...] modo que se formam sujeitos nos entre-lugares, nos excedentes das somas das partes da diferença” (BABHA, 2010, p. 20).

Assim também a sociossemiótica entende a construção das identidades/alteridades dos sujeitos. Com o fluxo dos estilos de vida propostos por Landowski (2002b) e pelo modelo da elipse (2009), que não admite posições fixas, os pensamentos de Bhabha e Landowski se aproximam mais uma vez.

Conforme Bhabha (2010, p. 20), a “diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição”. Dizendo de

outra forma, para Landowski (1992), não há dado societal preexistente; a própria sociedade se oferece a si mesma como espetáculo.

Esse modo de pensar propicia uma “[...] passagem intersticial entre identificações fixas”; e “abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BABHA, 2010, p. 22).

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o novo que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado reconfigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver” (BABHA, 2010, p. 27).

Poderíamos considerar nosso local de estudo – pátio do recreio da escola – como um entre-lugar? Tudo leva a crer que sim. Entre o dentro e o fora da sala de aula, entre a regra e a liberdade, entre a divisão serial das turmas, entre as faixas etárias, entre os gêneros, entre professores e alunos, o pátio do recreio é, a nosso ver, esse local privilegiado onde todos da escola se encontram e se hibridizam.

Na perspectiva de Bhabha (2010, p. 30), “as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro”. Assim também parece acontecer com a cultura midiática. Ela está em casa, na escola, no mundo, nos locais privados e públicos. Assim, há de se atentar mais para os espaços em que, conforme comumente achamos, este ou aquele tipo de cultura circula. É comum dizermos que a cultura midiática, em relação à escola, estaria no campo do “lá”, ou seja, fora da escola, nas lojas, em casa, e a cultura escolar estaria “aqui”, dentro da escola, imune, preservada. Mas essa ideia não se sustenta quando analisamos as práticas vividas dos sujeitos e seus fluxos de conexões. A cultura midiática também está no campo do “entre” aqui (da escola) e lá (do mundo). Ou seja, é ponte, é travessia. E invadiu o “aqui” há muito tempo!

Mas como conceituá-la? Quais são suas características?

Na atualidade, existem correntes teóricas que também denominam o que estamos chamando de “cultura midiática” como “cultura de consumo”, “sociedade de consumo”, “mídiação”,

“sociedade midiaticizada”. Entretanto, conforme explicitaremos a seguir, na essência, estamos falando do mesmo enfoque.

O grupo de professores pesquisadores da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) elegeu o fenômeno do “consumo” como categoria para se pensar a sociedade, diferenciando-o do termo “consumismo”, ou seja, compras supérfluas por impulso. O consumo é tomado como uma “[...] categoria que nomeia o tempo presente – sociedade de consumo – e a comunicação, como a narrativa que o sustenta” (CASTRO; ROCHA, 2012, p. 271).

Em *Estéticas midiáticas e narrativas do consumo* (2012), os autores Everardo Rocha e Gisela Castro sustentam: “[...] não é exagero afirmar que comunicação e consumo constituem as bases da contemporaneidade”. Os autores asseveram que existe uma estreita parceria entre cultura midiática e cultura do consumo, e que “a cultura midiática interpreta a produção e socializa para o consumo, contribuindo para a associação entre marcas, produtos e serviços nas diversas experiências da vida” (CASTRO; ROCHA, 2012, p. 269).

Contribuindo para o debate sobre as denominações e imbricamentos entre cultura midiática e cultura do consumo, Rose de Melo Rocha (2012, p. 24) expõem que, “a partir da década de 60, novas conformações do capital e da sociedade teriam concorrido para delinear uma fase original das culturas de consumo”. Segundo os autores, nesse período da história aconteceu “[...] a consolidação de uma cultura do consumo que é intrinsecamente articulada à midiaticização do real”. Isso significa, então, “[...] falar na aproximação irreversível entre o consumo e a cena cultural tecida pelo universo da comunicação massiva” (ROCHA, 2012, p. 24).

Os autores lembram o que “Walter Benjamin chamou de formação de um novo sensorium”, ou seja, que “falar de consumo forçosamente implica, a partir de então, a consideração das profícuas interfaces entre cena tecnomidiática, cultura das mídias e cultura do consumo”, e ainda afirmam que “consumir, hoje, é consumir cultura midiaticamente mediada, digitalmente interligada, imaginariamente compartilhada, imagetivamente realizada” (ROCHA, 2012, p. 26).

Os cenários midiáticos, para além do controle totalitário, têm sinalizado o franco investimento em potências de sedução, na propagação de “imagens estilo-de-vida”, capazes não apenas de modalizar o corpo, mas também de

fixar os estados de espírito. [...] erótica do consumo, a partir da qual os gostos são também agenciados, negociados, redesenhados (ROCHA, 2012, p. 28).

Posto isso, podemos afirmar, concordando com Rocha (2012, p. 28), que “o casamento que se constitui na passagem da modernidade para a pós-modernidade é insuspeito: ele se deu entre as culturas do consumo e as indústrias do entretenimento”.

Sobre essa interdependência entre cultura midiática e cultura de consumo, Castro e Rocha (2009, p. 48) fazem uma significativa discussão no artigo “Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno”, ao afirmarem que “[...] a intensa imbricação entre mídia, cultura e consumo [...]” representa um “[...] aspecto central no contexto contemporâneo”. Tais argumentações também tomam por base as proposições de Douglas Kellner.

As autoras reforçam que, “na visão do teórico norte-americano Douglas Kellner (2001, 2006), a própria constituição dos modos de ser e viver são hoje em grande parte condicionados pelos padrões e modelos fornecidos pela cultura da mídia” (CASTRO; ROCHA, 2009, p. 50).

Referindo-se ao conceito frankfurtiano de indústria cultural, o autor esclarece que a mídia funciona segundo um modelo industrial, cujos produtos são mercadorias criadas para atender aos interesses de seus controladores: gigantescos conglomerados transnacionais, hoje dominantes. O entretenimento é o principal produto oferecido pela cultura da mídia, que espetaculariza o cotidiano de modo a seduzir suas audiências e levá-las a identificar-se com as representações sociais e ideológicas nela presentes. (KELLNER, apud CASTRO; ROCHA, 2009, p. 50).

Para as autoras, o consumo simbólico é tão importante quanto o consumo de bens materiais, e “a hibridização entre mídia e consumo parece evidenciar-se por excelência na economia do entretenimento”. Dessa forma, as empresas de mídia “são transformadas em megaconglomerados que fundem informação, entretenimento e negócios” (CASTRO; ROCHA, 2009, p. 51).

Acerca dos mecanismos do *marketing* e da propaganda no contexto atual, as autoras afirmam que esses desempenham “[...] um importante papel na segmentação e educação do público em torno de novos gostos, tendências e estilos”. E acrescentam que a “estetização do cotidiano e o

imperativo da visibilidade permitem a irremediável associação entre a cultura do espetáculo e a educação de nossos sentidos” (CASTRO; ROCHA, 2009, p. 52).

Trata-se, em resumo, da inserção original das imagens na malha cultural e nas interações sociais contemporâneas, através da qual se efetiva o consumo de imagens/sensações e de imagens/estilos-de-vida. [...] O “mercado do olhar”, tornado exponencial pela proliferação de câmeras de registro no cotidiano das cidades e das câmeras “ao vivo” na Internet, potencializa a um só tempo o espetáculo e a vigilância global (CASTRO; ROCHA, 2009, p. 54).

Mas, conforme afirmamos anteriormente, há também outras denominações em vigor para se caracterizar o que chamamos de cultura midiática. Em *Eticidade, campo comunicacional e midiaticização* (2006), o autor Muniz Sodré faz os esclarecimentos dos termos.

Segundo Sodré (2006, p. 20), “a sociedade contemporânea rege-se pela midiaticização, ou seja, pela tendência à virtualização das relações humanas”. O autor esclarece que o termo midiaticização é diferente de mediação e interação, esta última uma “[...] forma operativa do sistema mediador”.

Está presente na palavra mediação o significado da ação de fazer ponte ou fazer comunicarem-se duas partes (o que implica diferentes tipos de interação). [...] A linguagem é por isto considerada mediação universal. Já midiaticização é uma ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de interação, portanto, a que poderíamos chamar de tecnomediações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada médium (SODRÉ, 2006, p. 20).

Afirma o autor que o “conceito de midiaticização – ao contrário do de mediação – não recobre, entretanto, a totalidade do campo social, e sim o da articulação hibridizante das múltiplas instituições [...] com as várias organizações de mídia, isto é, com atividades regidas por estritas finalidades tecnológicas e mercadológicas” (SODRÉ, 2006, p. 22).

Dessa forma, o autor defende:

A questão inicial é a de se saber como essa qualificação atua em termos de influência ou poder na construção da realidade social (moldagem de percepções, afetos, significações, costumes e produção de efeitos políticos) desde a mídia tradicional até a novíssima, baseada na interação em tempo real e na possibilidade de criação de espaços artificiais ou virtuais. Esta é, na verdade, a questão central de toda sociologia ou toda antropologia da comunicação contemporâneas (SODRÉ, 2006, p. 22-23).

Sodré ainda alerta que o que parte da mídia para o público é influência tanto normativa quanto emocional e sensorial, “[...] onde identidades pessoais, comportamentos e até mesmo juízos de natureza supostamente ética passam pelo crivo de uma invisível comunidade do gosto, na realidade o gosto ‘médio’, estatisticamente determinado” (SODRÉ, 2006, p. 23).

Assim, feitos os principais apontamentos dos conceitos defendidos por esses grupos de autores, optamos por trabalhar em nossa tese com o termo “cultura midiática” com base em Douglas Kellner (2001). A escolha pelas acepções de Kellner se deu, pois, porque esse autor converge em seus pressupostos as mesmas ideias explanadas anteriormente, além de ser também aporte teórico do grupo de pesquisadores da ESPM. Além disso, Kellner define e localiza o que chamamos de “produtos da cultura midiática” no seio da própria definição de “cultura da mídia”, conforme veremos a seguir. Por fim, com Kellner também nos mantemos fiéis às bases da antropologia.

Se a cultura “é uma teia que o próprio homem teceu”, podemos, desse ponto de vista, entender melhor um dos aspectos dessa teia, construída ao longo da história da humanidade: a chamada cultura da mídia. É assim chamada porque é veiculada pela mídia, “cuja imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade” (KELLNER, 2001, p. 9).

Segundo Kellner, essa cultura é constituída por sistemas de rádio, cinema, jornais, revistas, *internet* e “[...] pelo sistema de televisão, situado no cerne desse tipo de cultura. [...] Trata-se de uma cultura da imagem, que explora a visão e a audição” (KELLNER, 2001, p. 9).

Para o autor, a cultura da mídia também é industrial, pois

[...] organiza-se com base no modelo de produção de massa [sendo] produzida para a massa de acordo com tipos (gêneros), segundo fórmulas, códigos e normas convencionais. É, portanto, uma forma de cultura comercial, **e seus produtos são mercadorias** que tentam atrair o lucro privado produzido por empresas [...] (KELLNER, 2001, p. 9, grifo nosso).

Assim, essas noções básicas de Kellner nos possibilitam caracterizar a cultura midiática como

- os meios de comunicação em si (TV, cinema, rádio, jornal, revistas, *sites*);

- os programas e conteúdos veiculados por esses meios (programas de TV, filmes em cinema, audiovisuais em *sites* específicos);
- os personagens dos programas de TV, cinema, revistas, *sites*;
- os equipamentos móveis de comunicação que dão acesso aos conteúdos da mídia (celular, *tablet*, fones de ouvido, entre outros);
- e também os produtos de consumo com os apelos midiáticos que, na verdade, são extensões da cultura da mídia, como é o caso dos produtos de consumo do segmento escolar, que usam da temática midiática para vender roupas, cadernos, mochilas, lancheiras e outros materiais); assim, são extensões da cultura da mídia, em plataformas físicas, que são os próprios produtos físicos de consumo.

A respeito deste último aspecto que defendemos sobre as extensões da cultura da mídia serem produtos físicos de consumo, estamos falando dos diversos licenciamentos que as empresas de mídia concedem para as empresas de mercado, das quais o segmento escolar é forte expoente, conforme corrobora Orofino (2014):

Os maiores promotores de vendas na infância são os desenhos animados, que se transformam em verdadeiros pacotes promocionais com os licenciamentos dos personagens em vários produtos para o público infantil, desde sapatos, mochilas, lancheiras, camisetas, calças, cadernos, agendas, estojos, xampus, condicionadores, papel higiênico, simplesmente: tudo! (OROFINO, 2014, p. 71).

A afirmação de Kellner sobre o aspecto comercial das mídias pode ser confirmado em *Uma história social da mídia*, de Asa Briggs e Peter Burke (2006). A partir de uma vasta e detalhada descrição do surgimento de cada mídia na humanidade, de Gutenberg à *internet*, podemos constatar, com base nos registros fornecidos pelos autores, que falar de uma cultura da mídia é necessariamente falar de uma cultura de consumo. Uma cultura alimenta a outra numa relação vital de interdependência. Ao longo da história, jornais, rádio, TV, cinema e *internet* sempre precisaram do investimento financeiro de empresas para sobreviver. Para isso, a estratégia foi criar espaços comerciais em suas programações, de modo que empresas anunciantes pudessem promover seus produtos para diversos tipos de público-alvo. Assim, ter muita audiência ou ter audiência segmentada por parte dos meios de comunicação significa captar anunciantes interessados em investir nas programações com o intuito de impactar pessoas, conquistar sua simpatia e confiança, e, por fim, levá-los a desejar suas marcas de produtos e/ou serviços.

A cultura de consumo oferece um deslumbrante conjunto de bens e serviços que induzem os indivíduos a participar de um sistema de gratificação comercial. A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes (KELLNER, 2001, p. 11).

Postas as definições centrais e características da cultura midiática, vale ressaltar que, apesar de nossa metodologia de análise dos produtos midiáticos não ser a mesma de Kellner, temos as mesmas preocupações do autor no que tange à necessidade de uma pedagogia crítica da mídia. Segundo o autor, “aprendendo como ler e criticar a mídia, [os indivíduos] poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura” (KELLNER, 2001, p. 10).

Outros autores, como Christoph Türcke, mostram-se preocupados não somente com os conteúdos das mensagens midiáticas, mas também com a influência dessas tecnologias emissivas 24h por dia no sistema sensorial do indivíduo. Em *A sociedade excitada: filosofia da sensação*, Türcke defende que vivemos num estado de “[...] inquietude geral, de excitação e efervescência [...]” e que a sensação é “aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo” (TÜRCKE, 2010, p. 9).

O inconstante virou constante e o sujeito busca alívio para suas tensões nos estímulos propiciados pela mídia, a partir de seu aparato visual fascinante e encantador.

Türcke se preocupa com as conexões neurais dos sujeitos influenciadas pela torrente de estímulos enviados pelos meios de comunicação, defendendo que “eles fazem o sistema nervoso dependente e viciado dessas sensações” (TÜRCKE, 2010, p. 12). Adverte que é comum ouvirmos que o ser humano tem o livre arbítrio de recusar tais ofertas e sensações, assim como Odisseu, que não sucumbiu ao canto das sereias. Mas questiona:

[...] como seria possível fazer parar uma corrente que atua 24 horas por dia, que não deixa que se reme contra ela e que constantemente põe a questão silenciosa sobre se seria possível o fato de suportar um desligamento do fluxo geral de informação, uma estagnação profissional, uma desolação da alma ou o desemprego apenas para opor sua força de atração? Para quê? (TÜRCKE, 2010, p. 14).

O autor admite que “as sensações estão a ponto de se tornar as marcas de orientação e as batidas do pulso da vida social como um todo” (TÜRCKE, 2010, p. 14), de forma que “tudo o que não está em condições de causar uma sensação tende a desaparecer sob o fluxo de informações, praticamente não sendo mais percebido” (TÜRCKE, 2010, p. 20).

Assim, TÜRCKE avança para a ideia de que o sujeito, na contemporaneidade, está o tempo todo num estado de prontidão para “emitir” mensagens e estímulos. “Não se trata, necessariamente, de vestir uniformes ou andar em passos sincronizados, mas sim de estar ligado, em condições de emitir”. Dessa forma, esta “compulsão generalizada para a emissão adquiriu uma forma estética” (TÜRCKE, 2010, p. 65).

Essas noções são de fundamental interesse para a educação, uma vez que, como mostraremos nos capítulos das análises, essa estética dos “superconectados” perpassa as atividades dos alunos na escola e é alimentada pelas mensagens estampadas nos uniformes, nas capas de cadernos, nos jogos e *sites*. Apesar de não ser esse o objeto de nossa pesquisa, talvez possa servir como dado para quem queira aprofundar-se nas influências dos aparatos tecnológicos no ensino-aprendizagem dos alunos.

É comum ouvirmos objeções de alunos, cada vez mais frequentes, em relação às aulas “sem estímulo” dadas pelos professores. Cada vez mais os alunos têm exigido exercícios práticos, laboratoriais e estimulantes, como eles mesmos costumam dizer: “Algo que os faça botar a mão na massa”. Cobram do professor que “anime” a turma, estimule-a, como se esse ânimo tivesse sempre que vir do professor para o aluno, uma espécie de “aula-show” em que o entretenimento se apresente como uma garantia de satisfação.

Para nós, essa situação tem-se tornado cada vez mais angustiante, na medida em que vemos nossa sociedade contemporânea se estruturar, industrialmente e discursivamente, pelo pragmatismo dos bens de consumo, pelo estímulo ao entretenimento, pela busca rápida por ascensão profissional, pela proliferação dos artefatos tecnológicos e por uma certa histeria coletiva de que tudo deve ser feito, consumido e pensado ao mesmo tempo. Paradoxalmente, num mundo onde quase tudo está à venda em suaves prestações, temos sujeitos cada vez mais impossibilitados de adquirir as ofertas da agenda global. Os produtos ficam discursivamente obsoletos da noite para o dia, e o sujeito, na tentativa de acompanhar todas as ofertas industriais e discursivas, vê-se frustrado quando não as alcança. Dito de outro modo,

Como parecem insossos os estímulos do meio imediato em comparação com aqueles que, berrantes, continuamente cintilam na tela; como fica entediante a rotina de cada um diante de tudo aquilo de excitante que as mídias incessantemente veiculam. Os estímulos do ambiente do dia a dia não são páreo para a torrente de excitação midiática do espetacular; eles ficam abaixo do limite do que o aparato sensorial pode absorver, possuem um pobre aqui e agora, mas nenhum aí. Representam estímulos de menos para serem percebidos (TÜRCKE, 2010, p. 65-66).

PARTE III – OS AJUSTAMENTOS DA PESQUISA

8 AS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

De acordo com as proposições teórico-metodológicas da semiótica explanadas no Capítulo 7 – Referencial Teórico –, sintetizamos as principais contribuições da teoria, conforme detalhado no Quadro 5. Nossas análises foram guiadas por esse fluxo, que contempla os enunciados fechados, com o percurso gerativo de sentido (nível narrativo e discursivo), as enunciações em ato considerando os regimes de visibilidade, os modos de presentificação de si e do Outro e os regimes de interação. Contudo, é importante salientar que nem toda imagem/evento suscita todas as etapas descritas acima, uma vez que isso dependerá da natureza e características que as situações nos dão a ver, contingenciando, assim, os desdobramentos analíticos.

Quadro 5

Sabemos que as três questões de investigação centrais desta tese estão intrinsecamente ligadas. Dessa forma, para não haver sobreposição de informações, já que escola-alunos- produtos midiáticos estão reunidos num mesmo espaço, organizamos as análises em quatro subcapítulos. Salientamos que essa divisão se faz necessária apenas para organizar melhor as análises, pois, na prática, essas interações são dinâmicas e apreendidas em conjunto.

Oliveira (2005) afirma:

A atuação de captura da visão se processa na duração do movimento do olho, com as suas passagens das partes estanques às partes articuladas, cuja dinamicidade da relação, no seu ir e vir, produz o ritmo da trajetória pela qual o destinatário re-constrói o texto visual. No entanto, não vemos tudo nele em apenas uma só olhada. Muito distante de um mecanismo de correspondência automática entre o visto e o seu sentido, o ato de ver é uma construção sempre gradual, que se faz parcializadamente. Seu processamento não é a soma das partes. Distintamente dos gestaltistas, do ponto de vista do semiótico, a visão é a relação entre as partes, que não resulta, nessa adição, em uma somatória, mas em uma totalidade articulada (OLIVEIRA, 2005, p. 111).

Assim, os subcapítulos estão organizados em:

8.1 Corpo Escola: Neste item, apresentamos a dinâmica da escola, algumas normas, a linha discursiva do projeto pedagógico, os discursos do contexto acerca da escola, algumas atividades propostas, e o modo como a configuração espacial da escola constrói as relações.

8.2 Corpos Mídia: Neste item, abordamos os corpos dos produtos da cultura midiática (cadernos, baralhos, lancheiras, mochilas, *sites*, camisetas, entre outros) como enunciados fechados, ou seja, como discursos inscritos nos produtos. Assim, foram observadas suas qualidades plásticas, matéricas, sensíveis, os discursos construídos, os dispositivos imanentes de interação neles inscritos e o modo como essa organização afeta os alunos.

8.3 Corpos em Interação: Neste item, analisamos algumas interações em ato, tomando por base o momento e as circunstâncias em que elas ocorreram, dando conta de descrever e analisar como os alunos articulam suas competências semióticas para interagir com os produtos da cultura midiática e com os demais sujeitos da escola, que regimes de interação são instaurados e que efeitos de sentido podem ser apreendidos dessas interações.

8.4 Teia de interações e sentidos: Neste item, fizemos um cruzamento das análises dos subcapítulos anteriores, retomando as questões de investigação.

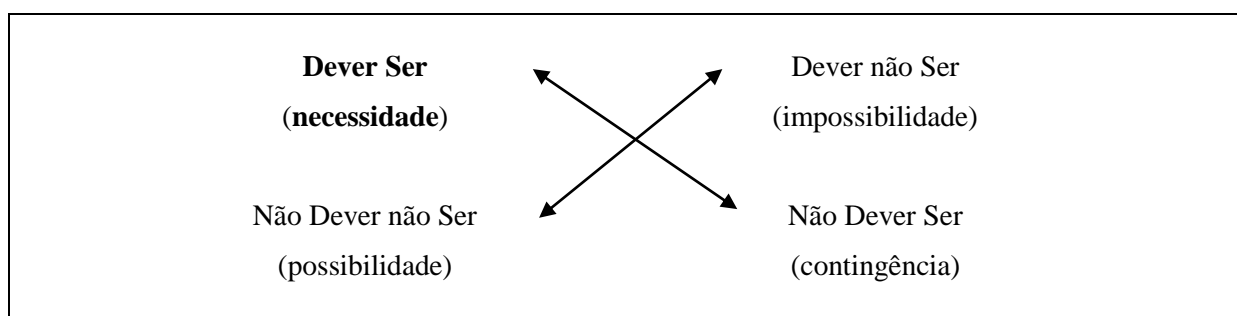
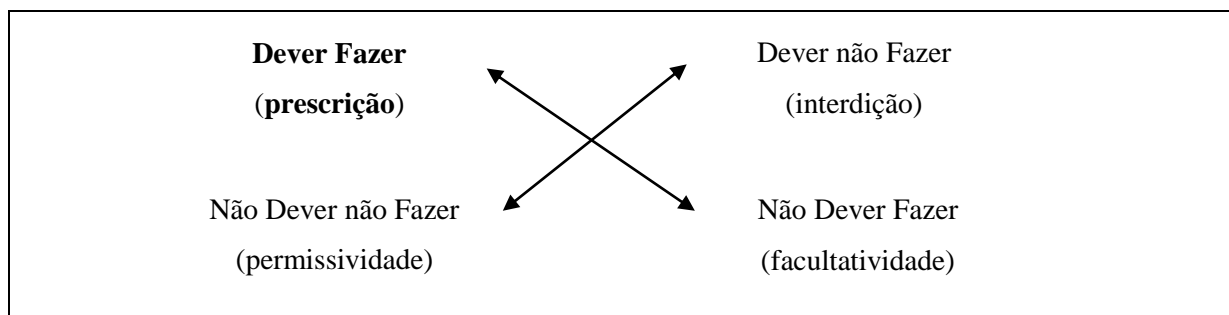
8.1 CORPO ESCOLA

Esse espaço construído não “reflete”, por natureza, algum dado societal preexistente. Ele representa, ao contrário, o ponto de origem a partir do qual o social, como sistema de relações entre sujeitos, se constitui pensando-se. [...] Especularmente, a comunidade social se oferece como espetáculo a si mesma e, ao fazer isso, dota-se das regras necessárias a seu próprio jogo. (LANDOWSKI, 1992, p. 14).

Os textos do Contexto

Podemos dizer que os primeiros sentidos que a escola tem para os indivíduos surgem a partir de discursos que, apesar de não serem determinantes, são o que costumamos chamar de dominantes. Semioticamente falando, referimo-nos aos regimes de manipulação. É corriqueiro ouvirmos as famílias dizerem, desde cedo, que os sujeitos precisam estudar para ser “alguém” na vida, como sinônimo de se ter um bom emprego. Assim, a escola é vista inicialmente como um meio para se conseguir algo. A escola é um objeto modal que faz com que o sujeito consiga o seu verdadeiro objeto-valor: ser alguém na vida/ter um bom emprego. As instituições da sociedade (governos, mídia, empresas e também escola) costumam, muitas vezes, corroborar esse discurso. Logo, a primeira interação do sujeito com a escola (ainda intangível, como ideia/imagem) é discursiva e pela via da manipulação. Dadas as bases desse contrato, “Você deve estudar para ser alguém na vida” significa dizer também que, caso o sujeito não siga esse programa, sofrerá as punições, ou seja, as consequências negativas desse ato, como, por exemplo, ter dificuldades financeiras. Com a análise da sintaxe modal dos verbos “Dever Fazer” e “Dever Ser” (Quadro 6), depreendemos os sentidos de “se entrar na escola”.

Quadro 6 – Sintaxe do verbo Dever.



Fonte: Pirola (2014).

Combinando o verbo “Poder” com o “Ser” e o “Fazer” e comparando-os com o esquema das conjugações com o verbo “Dever”, apresentado acima, temos, conforme Quadro 7:

Quadro 7 – Sintaxe do verbo Poder.

| |
|--|
| Poder Ser = possibilidade |
| Não Poder Ser = impossibilidade |
| Não Poder não Ser = necessidade |
| Poder não Ser = contingência |

| |
|---|
| Poder Fazer = liberdade |
| Não Poder Fazer = impotência |
| Não Poder não Fazer = obediência |
| Poder não Fazer = independência |

Fonte: Pirola (2014).

Assim, “Dever Fazer” (prescrição) combina com “Não Poder não Fazer” (obediência). Da mesma forma, “Dever Ser” e “Não Poder não Ser” significam a mesma coisa, ou seja, necessidade. O “Dever Fazer” (estudar/fazer escola) apresenta-se nos diversos discursos

prescritivos da sociedade aos quais nos referimos anteriormente. Já o “Dever Ser” (ser alguém na vida como sinônimo de ter um bom emprego) é apresentado como uma necessidade. Mas, para os verbos “Dever Querer” (que são virtualizantes) se unirem aos verbos “Fazer” e “Ser” (que são realizantes), o sujeito é aspectualizado também pelos verbos “Poder” e “Saber” (que são atualizantes), ou seja, o sujeito manipulado virtualmente (o que deve ou quer) é atualizado pela competência dos verbos atualizantes (poder e saber) e, ao entrar em contato com os verbos “Fazer” e “Ser”, torna-se sujeito realizado.

Mas onde ficam os estados volitivos do “Querer”, “Querer ser”, “Querer fazer”? Muitas vezes ficam em último plano, devido aos enunciados prescritivos que a sociedade atualiza a partir da sintaxe anteriormente explicitada. A lógica subjacente a essa interação é, sobretudo, a do “Dever Fazer”, independente do “Querer Fazer”. Não defendemos, com isso, a não entrada do sujeito na escola, ao contrário, analisando a sintaxe que o engendra na vida prática, talvez tenhamos uma dica para repensar os discursos que são atualizados sobre a escola e que dessemantizam suas potencialidades como formadora de sujeitos autônomos e emancipados. Em vez de tomar a escola exclusivamente como sinônimo de obrigação, de etapa a ser cumprida, podemos pensá-la a partir das questões volitivas do sujeito, modalizando-a como um local onde ele queira estar, independentemente dos fins utilitários tão discursivizados na atualidade.

A respeito desse aspecto, Citelli (2004, p. 140) afirma que “a escola possui múltiplos envolvimento com as lógicas organizativas do capital”. Além disso, o mercado cria expectativas em relação à escola quanto à formação de mão de obra especializada, principalmente em relação às habilidades com as novas tecnologias da comunicação. Segundo o autor, foi criada

[...] a máxima segundo a qual desconhecer informática é o mesmo que se condenar ao desemprego, foi depositada de modo dramático no colo da instituição escolar a responsabilidade pela formação dos alunos de acordo com recentes modelos e ambientes requisitados pelo mundo do trabalho. [...] A escola tornou-se, automaticamente, co-responsável pelo maior ou menor sucesso profissional de sua clientela (CITELLI, 2004, p. 140).

As afirmações de Citelli são constantemente verificáveis nos anúncios publicitários do segmento escolar que, reiteradamente, apelam para termos-chave, como “[...] instrução

profissional, formação para o emprego, educação para o mercado competitivo” (CITELLI, 2004, p. 211).

Mas a sociedade/cultura também programa/manipula os estágios da vida do sujeito, que, por convenção, costumamos chamar de infância, adolescência, fase adulta e terceira idade.

Cada ciclo carrega também os discursos que prescrevem as formas de ser e estar em cada fase, ou seja, o que o sujeito pode ser e deve fazer em cada uma delas. Em linhas gerais, os discursos reiterados na sociedade apresentam a infância como fase de cuidados, mas também de liberdade, de criatividade. Atualmente, a infância tem sido competencializada por um fazer e sentir precoces, o que tem aberto um leque mercadológico amplo para as empresas em geral. A adolescência carrega as marcas da aventura, mas também as cobranças. É uma fase de ambiguidades, pois os sujeitos não deixaram de ser crianças ainda, entretanto, já são cobrados para que pensem nas responsabilidades da fase adulta. A fase adulta é a fase das responsabilidades, de se ter um bom emprego, de se constituir família. Já a velhice é a fase dos cuidados, que atualmente, assim como a infância, tem sido competencializada de um “poder fazer” certas coisas que antes não podia.

Os textos da Escola

[...] quando a escola recolhe da água lançada pela bacia dos *media* deve pensar no que fazer com o bebê (CITELLI, 2004, p. 145).

As políticas de entrada do sujeito na escola

Se formos seguir o percurso de entrada do Sujeito na Escola, qual das políticas propostas por Landowski (2002b) seria o ponto de partida? Assimilação (conjunção), Exclusão (disjunção), Admissão (não disjunção) ou Segregação (não conjunção) (Quadro 8)?

Seguindo as proposições de Landowski (2002b), o Aluno (o Um) e a Escola (o Outro) preservam seus papéis, ou seja, suas identidades. Assim, podemos colocar a entrada do Aluno na Escola no polo da “admissão”, ou seja, o Outro, o estrangeiro, o diferente, entra na escola. Significa, então, que o aluno não foi “excluído” (disjunção) da Escola, mas, sim, “admitido” (não disjunção).

Entretanto, ao entrar na Escola, o Aluno parece sofrer outras políticas, como a da Assimilação, por exemplo, ou seja, precisa usar “uniforme”, precisa frequentar a “mesma série”, como se a Escola dissesse “torne-se igual ao que nós somos” – ou ao que nós propomos – “e você terá seu lugar entre nós” (LANDOWSKI, 2002b, p. 48). Entretanto, pelo estatuto legal que rege a relação Aluno-Escola, esta não pode dizer “Volte para o lugar de onde você veio, pois nunca você será igual a nós” (LANDOWSKI, 2002b, p. 49). Caso o fizesse, adotaria a política da “exclusão”. Entretanto, é preciso observar ainda uma política mais sutil, à base das “boas maneiras”, que pode ser tecida no ambiente escolar. Nesses casos, o “grupo, certamente, não deixa, em geral, de pô-lo à parte [...], sem por isso chegar a excluí-lo propriamente, pois, num dispositivo segregativo desse tipo, o estranho permanece efetivamente considerado, e tratado, como um elemento que ainda faz parte da totalidade” (LANDOWSKI, 2002b, p. 49). Temos, assim, a política da “segregação” (não conjunção).

Quadro 8 – Políticas sujeito-escola.

| | |
|---|--|
| Dentro da Escola Conjunção Assimilação | Fora da Escola Disjunção Exclusão |
| Fora da Escola > Para entrar na Escola Não disjunção Admissão | Dentro da Escola Não conjunção Segregação |

Fonte: Pirola (2014).

A programação

Entrar num espaço como a escola, com tantas crianças, jovens, professores e as complexidades do sistema educacional, é muito desafiador. Desafio maior é observar, no exercício semiótico, não somente a programação da rotina escolar e as manipulações do sistema midiático, mas também os possíveis ajustamentos e escapatórias decorrentes das interações e significações em ato.

Durante o período de maio de 2012 a novembro de 2013, apesar de concordarmos ser um período longo, não foi fácil encontrar tempo para conversar com as pessoas na escola. A sensação que tínhamos é de que estávamos constantemente atrapalhando a rotina escolar. Por

isso, ficamos sempre atenta ao melhor dia e horário para abordar as pessoas. Era sempre muito corrido o contato com o diretor, as pedagogas, as supervisoras e os professores, por mais boa vontade que tivessem em nos atender. Ficava nítido o descompasso entre o meu tempo e o tempo da escola. A escola não para. É um turbilhão de processos corridos, com foco nas rotinas, horários e regras. Paralelo a isso, sentimos uma escola viva, que tenta acompanhar o “mundo lá fora”, como, por exemplo, na decoração dos espaços com as datas comemorativas e com os assuntos considerados importantes na sociedade, como gravidez, *cyberbullying*, alimentação saudável, reciclagem, entre outros. Há também o tempo institucionalizado para o “pensar”. Cada professor tem o seu tempo de planejamento na escola, além das reuniões semanais com toda a equipe.

Migrando do regime de manipulação da sociedade, o sujeito, já no papel de aluno, entra em contato com o regime de programação escolar. Entretanto, isso não quer dizer que o sujeito, “manipulado-programado-manipulado” pelo discurso social e pelas dinâmicas espaciais e procedimentais da escola, não possa construir outras possibilidades de interação, como os regimes do ajustamento e do acidente. Afinal, conforme nos lembra Rebouças,

[...] a escola se constitui como um espaço sócio-cultural [...] ordenado por uma dupla dimensão, ou seja, institucionalmente ela possui normas e regras que têm como objetivo unificar e delimitar as ações dos seus sujeitos, mas por outro lado é constituída cotidianamente pela complexa trama advinda das relações sociais nas quais eles se encontram envolvidos, o que inclui os conflitos que ali se instauram, os posicionamentos individuais assumidos ou rechaçados pelo coletivo, as transgressões e os acordos. [...] Como um espaço social, a escola vive uma vida social onde as situações interactanciais descritas colocam em curso narrativas de práticas educativas e sociais dotadas de regularidades, de intencionalidades, de sensibilidades compartilhadas ou rechaçadas, e acima de tudo por imprevistos (REBOUÇAS, 2013, p. 254).

O regime da programação é mais visível e faz parte do DNA da escola, com horário de entrada, saída, recreio, calendário escolar e planejamentos diversos. Mas também há os regimes de manipulação entre professores-alunos, diretores-professores, alunos-alunos, professores-professores, entre outros.

Frases do tipo “Se você não se comportar, não terá isso, ou não terá aquilo” são exemplos de manipulação por intimidação; frases do tipo “Se você se comportar e fizer as atividades pedidas, você terá isso ou aquilo” são exemplos de manipulação por tentação. As relações de

trocas na escola e na sociedade em geral, a nosso ver, estão por demais naturalizadas, seguem a lógica de um receber algo para fazer algo.

Quando o sujeito não se comporta conforme o padrão preestabelecido no regimento escolar ou nas leis da sociedade, pode sofrer punições e consequências diversas, conforme o tipo de interação em questão. Na escola, as punições possíveis já estão previstas no regimento, que regula as ações dos sujeitos no espaço escolar.

As interações que regem escola-aluno, por sua vez, não são só as do tipo professor-aluno, aluno-aluno, diretor-aluno, professor-professor. A escola, como sujeito, também é manipulada/regida pelas demandas dos governos, da mídia e da sociedade.

No que concerne ao nosso objeto de pesquisa – as interações da cultura midiática na escola –, podemos dizer que entre os sujeitos “escola” e “cultura midiática”, aquela é manipulada de diversas formas por esta quando programa suas atividades extraclasse pautadas no que a mídia diz que é interessante; quando usa exemplos da mídia nas atividades de sala; quando afixa cartazes e mensagens diversas provenientes do discurso midiático; quando produz uniforme de suas turmas com plásticas dos produtos midiáticos. Esses são só alguns exemplos. Entretanto, cabe ressaltar que a escola pode e deve usar a mídia e seus produtos como objetos de reflexão aliados no ensino-aprendizagem crítico e reflexivo.

A seguir, listamos algumas situações para exemplificar as situações de programação na escola:

- a escola tem horário de entrada, intervalos e saída;
- a escola tem calendário de programação escolar;
- cada aula tem seu dia e duração definidos;
- cada disciplina tem seu professor definido;
- cada disciplina tem seu conteúdo definido nos planos de disciplinas e de aulas;
- a escola tem papéis temáticos definidos – diretores, coordenadores, professores, alunos;
- a escola tem regras, a partir do regimento geral;

- as saídas para as atividades extraclasse ou com as turmas integrais são planejadas;
- a decoração da escola em datas comemorativas é programada;
- a inserção de cartazes e temáticas diversas nos painéis é programada.

O discurso do projeto pedagógico

Na leitura que fizemos do projeto pedagógico da escola, constatamos a problematização quanto ao avanço das mídias e telecomunicações. O projeto pontua que “esse avanço, quando não emerge de discussão com a sociedade e não considera as condições de desigualdade social, traz prejuízos que nem sempre são visíveis”. Ao problematizar esse assunto, a escola confirma que a mídia é presença, que pode ser tida como ameaça caso os sujeitos em questão – “Escola” e “Sociedade/Mídia” – não entrem num acordo. Pontua, também, “a inversão de valores da sociedade que enxerga a educação como forma de ascensão social”. E prega que “a educação pública deve zelar pela defesa das culturas, pela leitura da realidade com discernimento, e promover a autonomia e criticidade dos sujeitos”.

Esse é outro ponto que deixa clara a influência das demandas da sociedade à escola, conforme abordamos na análise “Os textos do contexto”.

Os objetivos do projeto pedagógico defendem que “a escola deve ser um espaço/tempo que promova a evolução intelectual, emocional e sociocultural, valorizando os saberes da vida, da história e da cultura dos povos”. Como metas, destacam “a aprendizagem de conteúdos que favoreçam a inserção do aluno, priorizando todas as formas de manifestações culturais, artísticas, valorizando, também, as atitudes informais e cotidianas, que coloquem o aluno como protagonista de suas ações”.

A influência do espaço-tempo

A noção de espaço-tempo que interessa à semiótica é a que os toma como “objetos semióticos, isto é, enquanto fazem sentido”. Posto isso,

[...] só há espaço-tempo em função da competência específica de sujeitos que, para se reconhecerem, e antes de mais nada, para se construírem a si próprios enquanto tais, têm de construir também, entre outras coisas, a

dimensão temporal de se devir e o quadro espacial de sua presença para si e para o Outro (LANDOWSKI, 2002b, p. 67).

Na construção de nossas sintaxes corporais, a noção de espaço-tempo é determinante. Isso significa que, a fim de fazer sentido para o Outro e convocar esta ou aquela investida comunicativa, a leitura que fazemos dos espaços nos quais circulamos é primordial. Dito de outro modo, o sujeito, já sabendo de antemão a que lugar irá, saberá – ou pelo menos deveria saber – como se comportar e agir, ou seja, o espaço faz parte, junto com o tempo e junto com os outros sujeitos, da nossa visada. Assim, juntos, operam significados que influenciarão na forma como articulamos nossas investidas em relação ao Outro.

Isso significa dizer que os alunos, antes de irem para o espaço escolar, já significam a escola. Devem saber como se vestir, falar, se comportar. Para isso, arregimentam composições diversas de regimes de visibilidade, de estilos de ser e estar.

Simulando uma visão pessimista, o aluno poderia pensar: “Sei que daqui a pouco devo ir para a escola, o lugar da programação (das normas, das regras). Tenho o meu estilo de vida diferente, mas preciso entrar na regra, na conformidade, para ser aceito pela escola e por alguns grupos de amigos. O que eu devo fazer para conviver com aquilo de que discordo, com o diferente, e continuar sendo eu mesmo?” Mas o aluno, no polo contrário, poderia pensar de forma otimista: “Hoje é dia de ir para a escola, o lugar da criatividade, da liberdade, onde todos são aceitos e respeitados, mesmo com suas diferenças!” O que queremos dizer com essas simulações é que o sentido da escola para o aluno, ou seja, como a escola se projeta, age e o que significa, influencia as disposições sensíveis de alunos e professores. Isso nos faz pensar, também, que a autonomia do sujeito é sempre contingente, por consequência, sempre relativa, provisória.

A planta espacial da escola (Figura 7)³ mostra-nos dois espaços distintos separados por um portão de grade, vigiado por um guarda. Nesse percurso, antes da grade/guarda temos:

- Recepção
- Anfiteatro
- Biblioteca

³ A Figura 7 é um esboço para permitir ao leitor visualizar o quantitativo e a distribuição dos espaços na escola. Ressaltamos que não está em escala.

- Sala da diretoria
- Sala das pedagogas
- Secretaria
- Sala dos professores
- Banheiros dos professores

Depois da grade/guarda temos:

- Supervisão
- Banheiros
- Sala de aula
- Quadras esportivas
- Restaurante
- Lanchonete
- Jardim para infância
- Laboratório de informática
- Área aberta/pátio recreio

Figura 7 – Planta espacial da escola.



Fonte: Pirola (2014).

A sala dos professores

Na sala dos professores há uma mesa grande, central, e duas mesas redondas pequenas. Há armários/escaninho para cada professor, quadro de avisos, geladeira, café, água, lanche. Duas grandes janelas permitem ver o pátio principal do recreio e a quadra de futebol. Ali os

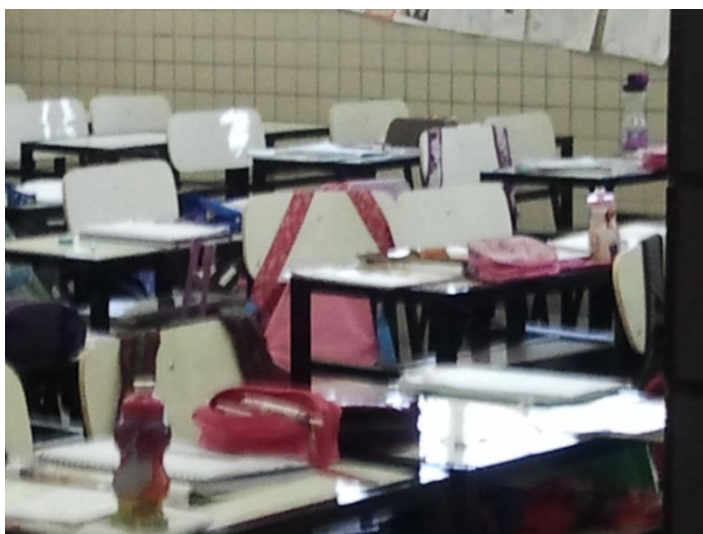
professores também fazem o tempo do planejamento, preparando as aulas, corrigindo os cadernos e trabalhos. Da sala dos professores, há uma visão privilegiada do pátio e das salas onde ficam os alunos. Por vezes, algum aluno se pendura na grade da janela da sala dos professores para com eles interagir.

Conversei sobre os objetivos da minha pesquisa com uma professora de língua portuguesa. Perguntei sobre a relação dos alunos com os produtos da cultura midiática e se eles analisam as mídias criticamente. Perguntei, ainda, se ela usa exemplos de mídias em suas aulas. Ela diz: “Trabalhei com o filme The letter writer”. Pensa que “a tecnologia na aula deveria ser mais aliada”. Informa que os alunos usam celular (proibido pela escola) em sala de aula, trocam mensagens entre si e pelas redes sociais. Diz que interage com os alunos no facebook e reclama que os pais e mães ligam para os filhos no horário das aulas. Enquanto ela corrigia os cadernos, identifiquei um caderno da marca Pop Fashion. Finaliza dizendo que poucos alunos avaliam criticamente os conteúdos da mídia, só repetem. (Diário de bordo, 9 de maio de 2013)

As salas de aula

Nas salas de aula (Figura 8) e demais espaços, como auditório e restaurante, proliferam os acessórios escolares. As salas de aula margeiam e circundam a área central, que é o pátio do recreio.

Figura 8 – Sala de aula.



Fonte: Pirola (2012).

O pátio/recreio

Quando o sinal bate, há uma explosão de energia, a maioria dos alunos corre para o pátio do recreio, ocupando os diversos espaços. Alguns passeiam de mãos dadas, outros brincam sozinhos, outros se reúnem em pequenos grupos, o que é propiciado pelos banquinhos circulares no meio do pátio.

Com tamanho privilegiado, se comparadas com os demais espaços, as quadras esportivas são usadas pelos meninos para jogar futebol, enquanto as meninas ocupam a arquibancada. A configuração do pátio, com banquinhos, mesas, árvores, restaurante, lanchonete e quadras esportivas, parece uma miniatura do próprio bairro onde está situada a escola. O espaço é amplo, fresco, agradável. Uma supervisora sempre circula no recreio observando se está tudo bem e corrigindo as ações inadequadas.

Diferentemente da disposição e finalidade das salas, que separam os sujeitos cognitivamente, o recreio reúne-os esteticamente. A sala de aula é contenção/proibição; o recreio é liberdade/extroversão⁴. A sala de aula é hierárquica; o recreio é local de iguais. Enfim, o recreio é presença. Já dissemos, em capítulo anterior, que consideramos o espaço do recreio um *locus* privilegiado de análise. Na esteira de Bhabha (1998), tomamo-lo como um entrelugar, local onde todos da escola se encontram e se hibridizam. No próximo subcapítulo, aprofundaremos a ideia do recreio/pátio como um espaço-tempo privilegiado para interações por ajustamento.

Os espaços modulando as faixas etárias e estilos dos sujeitos

Os desenhos nas paredes da escola (salas de aula e quadras esportivas) reforçam a delimitação espacial entre faixas etárias, conforme Figuras 9-12, dividindo as turmas de 1.^a a 4.^a série e de 5.^a a 8.^a série. Podemos perceber, na construção figurativa dos desenhos, os estilos que cabem a cada turma/faixa etária. As turmas menores têm espaços exclusivos; tanto sala de aula quanto jardim do recreio ficam mais recuados, ao fundo da escola, o que, no plano de conteúdo, significa mais recato e cuidado para com esses alunos.

⁴ Apesar de sempre haver uma supervisora “vigiando” os alunos para corrigir as ações inadequadas.

Figura 9 – Espaço das turmas de 1.^a a 4.^a série.



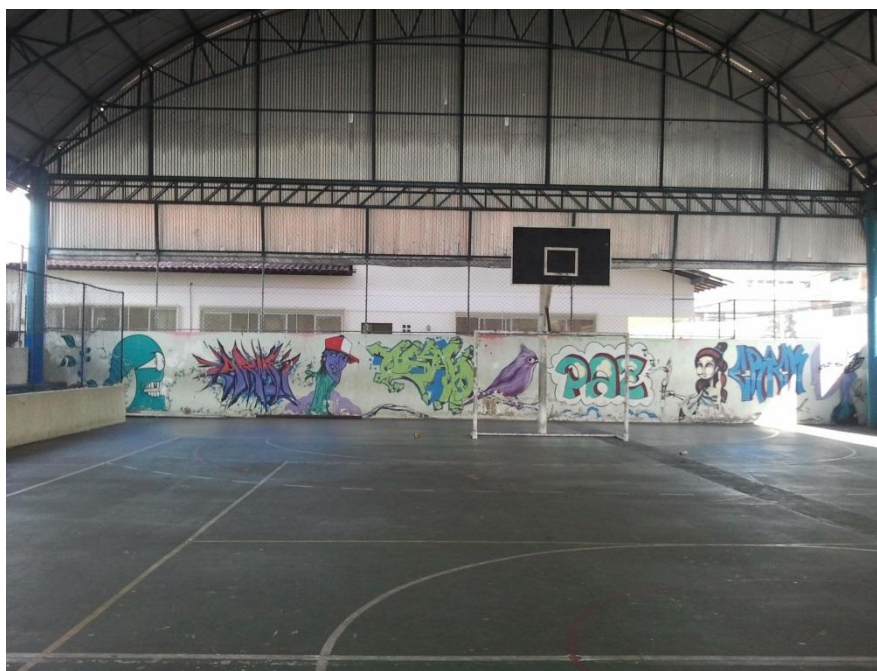
Fonte: Pirola (2012).

Figura 10 – Espaço das turmas de 1.^a a 4.^a série.



Fonte: Pirola (2012).

Figura 11 – Espaço das turmas de 5.^a a 8.^a série.



Fonte: Pirola (2012).

Figura 12 – Espaço das turmas de 5.^a a 8.^a série.



Fonte: Pirola (2012).

Os temas e seus locus

Os temas *cyberbullying*, vida saudável, olimpíada de matemática, prevenção da gravidez, economia de água, reciclagem, cultura afro entre outros são expostos nas portas dos banheiros, paredes e painéis (Figuras 13-18). O *locus* de exposição do tema gravidez é o banheiro; o cartaz de vida saudável fica afixado na cantina; o da olimpíada de matemática está nos corredores das salas. Já os demais temas (*cyberbullying*, reciclagem, economia de água e cultura afro) ocupam o painel central, na entrada da escola. Estes últimos mudam periodicamente, conforme trabalhos feitos pelos professores e alunos em suas disciplinas, respeitando sempre o mesmo tipo de fonte de letras que são coladas nos painéis.

Conforme apontam as Figuras 13 e 14, a Prefeitura de Vitória lançou uma campanha para reduzir o índice de gravidez na adolescência. Tem como *locus* os banheiros feminino e masculino, em cujas portas está afixado o cartaz alusivo à questão, desde nossa entrada na escola. Com essa campanha, o destinador Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) mostra que gravidez é responsabilidade também do menino, e não só da menina.

O banheiro das meninas é figurativizado predominantemente com a cor rosa e com florezinhas. No banheiro dos meninos, há a imagem sombreada de um cantor de *funk*. Curiosamente, conforme mostraremos nos capítulos subsequentes, o *funk* é o ritmo mais cantado pelos alunos desta escola. O cantor de *funk*, quanto ao estilo, usa boné, peça proibida na escola, ou seja, a campanha figurativiza elementos para buscar aproximação com os alunos, por entender que eles se identificariam com a situação proposta (cantor de *funk* que usa boné). Mas a própria escola impede essa identificação, pois o uso de boné é proibido pelo regimento interno. Há, então, uma divergência de princípios entre o destinador PMV/governo e o destinatário Escola/regimento. Quanto à mensagem escrita, “Deixe a sua primeira vez para mais tarde!”, deixa em aberto quando seria “esse mais tarde”, o que pode contribuir para ineficácia da campanha, já que os banheiros são usados por meninas e meninos de 6 a 13 anos.

Figura 13 – Tema referente à gravidez para as meninas.



Fonte: Pirola (2012).

Figura 14 – Tema referente à gravidez para os meninos.



Fonte: Pirola (2012).

A respeito da Figura 15, apesar de a escola oferecer alimentação com cardápio balanceado feito por nutricionista, essa prática contrasta com a da lanchonete, que vende os demais alimentos industrializados, nem sempre nutritivos.

Figura 15 – Alimentação.



Fonte: Pirola (2012).

Figura 16 – Olimpíada de Matemática.



Fonte: Pirola (2012).

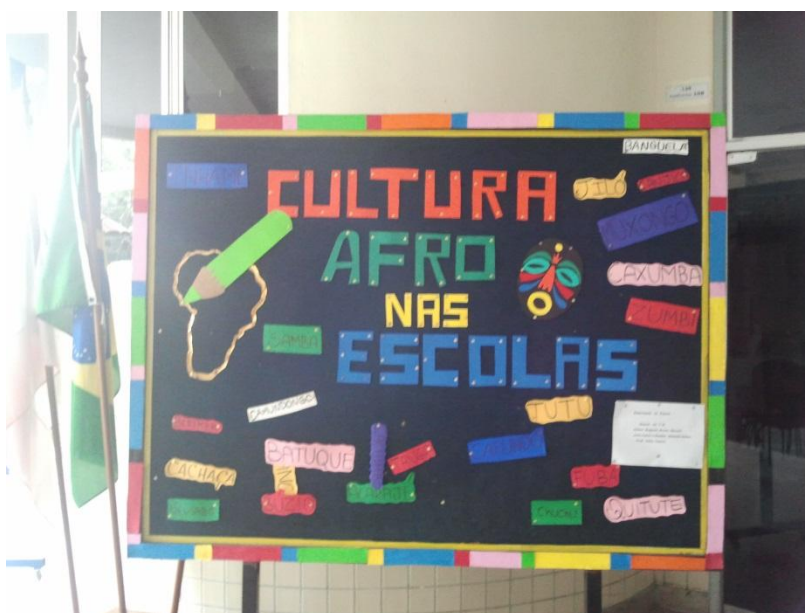
Já o tema *cyberbullying*, conforme Figura 17, figurativiza os meios de comunicação (celular, computador e *notebook*) como vilões, como se fossem capazes de provocar o mal sozinhos. Deixa de problematizar que os meios por si sós não podem provocar o *cyberbullying*, mas, sim, aqueles que os usam.

Figura 17 – *Cyberbullying*.



Fonte: Pirola (2012).

Figura 18 – Cultura afro.



Fonte: Pirola (2012).

As datas comemorativas

Conforme a data do ano, a recepção da escola é decorada tematicamente. Em dezembro de 2012, a escola fez decoração natalina. Em janeiro de 2013, com as sobras das alegorias do carnaval de Vitória, fez decoração carnavalesca. Segundo a diretora, alguns professores vão às ruas com seus carros, ao final do carnaval, e recolhem os materiais que são descartados pelas pessoas e escolas de samba, aproveitando-os na decoração da escola. Em junho de 2013, foi a vez das festas juninas (Figura 19).

Figura 19 – Decoração em datas comemorativas.



Fonte: Pirola (2012, 2013).

Os materiais proibidos

Celular, boné e bolas são materiais proibidos pelo regimento da escola. Entretanto, são os mais usados. Curiosamente, o futebol já foi temática da disciplina de Arte, além de ser uma das atividades praticadas pelas turmas de educação física e (turmas) integrais. No recreio, as crianças não medem esforços na busca de objetos que possam simular uma bola de futebol. O uso do celular também é feito pela maioria dos alunos, que trazem este e outros produtos tecnológicos constantemente acoplados ao corpo.

Enquanto eu observava as interações, de repente, apareceu uma professora muito brava levando um aluno pelo braço até a diretora, pois o mesmo havia tirado uma foto dela durante a aula. O aluno, que aparentava ter uns 10/11 anos, estava em prantos, com medo de sua mãe repreendê-lo quando soubesse do caso. A professora reclama: “Como você pode fazer isso, tirar foto de uma servidora pública trabalhando?”. (Diário de bordo, 8 de maio de 2012)

Perguntei sobre o regimento interno e a diretora me disse que é proibido o uso de celular e boné. Pais e alunos são cientes e entendem a regra, que é uma questão de respeito. O celular não pode nem ficar exposto em sala de aula. Mostrou-me o armário cheio de celulares, objetos e bonés apreendidos, que só são devolvidos para os pais. (Diário de bordo, 10 de maio de 2012)

Apesar dos esforços de se valorizarem as diversas culturas nos quadros e murais da escola, uma outra cultura – nem sempre visível no que tem de melhor e pior – vai sendo tecida diariamente em cada ação que envolve os sujeitos: a cultura midiática e de consumo. Trazida para a escola ou produzida na própria escola, a cultura midiática chega pelas roupas nos corpos dos alunos, pelos cadernos, mochilas, lancheiras, aparelhos tecnológicos e revistinhas; pelos cartazes da Prefeitura, do Governo, e pelos painéis produzidos na escola. No trajeto inverso, a escola também vai ao encontro da cultura midiática nas atividades externas promovidas.

8.2 CORPOS MÍDIA

Todo comportamento – o mínimo gesto, a mais ínfima atitude, o próprio jeito de se contrair ou de se relaxar – quer dizer alguma coisa e tem, pois, valor de mensagem (LANDOWSKI, 2002b, p. 150).

A seguir, elencamos os produtos da cultura midiática encontrados no contexto da escola (Quadro 9). De antemão, esclarecemos que o recorte pode parecer amplo e que deveria ter sido editado, mas, como nossa questão central é identificar e analisar a interação da cultura midiática na escola, não poderíamos deixar de relatá-la por completo, para não perder justamente a riqueza do trabalho. Catalogamos tudo da cultura midiática que nos foi dado a ver nos quase dois anos que estivemos imersos e em contato com as atividades da escola. Conforme já apresentado no item 7.3, o *corpus* é amplo, diversificado e diverso, tal como é a cultura que, em nossa acepção, contempla

- os meios de comunicação em si (TV, cinema, rádio, jornal, revistas, *sites*);
- os programas e conteúdos veiculados por esses meios (programas de TV, filmes em cinema, audiovisuais em *sites* específicos);
- os personagens dos programas de TV, cinema, revista, *sites*;

- os equipamentos móveis de comunicação que dão acesso aos conteúdos da mídia (celular, *tablet*, fones de ouvido e outros);
- os produtos de consumo com os apelos midiáticos, que, na verdade, são extensões da cultura da mídia, como é o caso, por exemplo, dos dirigidos ao segmento escolar por fabricantes que usam da temática midiática para vender seus produtos (roupas, cadernos, mochilas, lancheiras e outros). Assim, são extensões da cultura da mídia, em plataformas físicas, que são os próprios produtos físicos de consumo.

Os itens listados no Quadro 9 foram encontrados no contexto da escola como um todo, ou seja, a escola em si, no pátio, nas salas, nas quadras, nos corredores, no anfiteatro; no entorno, como papelarias, lojas de departamento, *sites* de materiais escolares, *shoppings*; e nas visitas que fizemos a diversos espaços com as chamadas turmas integrais⁵. Acompanhamos essas atividades durante o período de agosto a novembro de 2013. O sistema integral da escola conta com um coordenador para os dois turnos, matutino e vespertino, e de um integrador social e um estagiário para cada turno.

⁵ Conforme conceituado no *site* da PMV, “Educação Integral é um projeto de governo voltado para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua proposta pedagógica visa à permanência do aluno na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, resgatando sua autoestima e intensificando o processo ensino-aprendizagem. No Ensino Fundamental os alunos assistem às aulas no horário regular e, no contraturno, frequentam outros espaços de socialização da cidade, como parques, museus, teatros, clubes e escolas da ciência. Nesses ambientes são oferecidas atividades educativas extracurriculares, com oferta de esporte, lazer, cultura, música, artes cênicas, dança e conhecimentos gerais. O projeto Educação Integral é resultado de uma articulação de secretarias municipais da área de políticas sociais, em parceria com outras instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil”. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014

Quadro 9 – Produtos da cultura midiática encontrados no contexto da escola.

| Produtos encontrados no contexto da escola |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Celular (com <i>internet</i> e jogos eletrônicos) ➤ Jogos eletrônicos (Pou) ➤ Fones de ouvido ➤ <i>iPod</i> ➤ Cadernos com personagens, filmes e desenhos animados (<i>Lindinhas</i>, <i>X-Girl</i>, <i>Turma da Lala</i>, <i>Pop Fashion</i>, <i>Galinha Pintadinha</i>, <i>Barbie</i>, <i>Polly</i>, <i>Memes da internet</i> e outros) ➤ Mochilas com personagens de filmes e desenhos animados (<i>Carros</i>, <i>Transformers</i>, <i>Batman</i>, <i>Homem Aranha</i>, <i>Barbie</i>, <i>Max Steel</i>, <i>Polly</i> e outros) ➤ Lancheiras com personagens de filmes e desenhos animados (<i>Batman</i>, <i>Homem Aranha</i>, <i>Barbie</i>, <i>Max Steel</i>, <i>Jolie</i>, <i>Polly</i> e outros) ➤ Revistinhas <i>Turma da Mônica Jovem</i> ➤ Baralhos / <i>Trunfo Girl</i> – Princesas da Disney ➤ Uniforme com os memes da <i>internet</i> ➤ Uniforme com a família <i>Simpsons</i> ➤ Cabelos estilo jogadores de futebol (Neymar) ➤ Colares estilo cantores de <i>rap</i> ➤ Quadros pintura com jogadores de futebol ➤ Músicas / <i>hits</i> do momento, com destaque especial para o <i>funk</i> ➤ Brinquedos, como extensão de desenhos animados ➤ Tênis de marca (<i>Nike</i>) dos jogadores de futebol ➤ Moletons de marca ➤ Sombrinhas de chuva com personagens midiáticos ➤ Touca de natação <i>Speedo</i> ➤ Maiô da <i>Barbie</i> ➤ Brinquedos diversos com personagens de filmes e desenhos animados (<i>Patati Patatá</i>, <i>Pica-Pau</i>, <i>Carros</i>, <i>Smurfs</i>, <i>Garfield</i>, <i>Bob Esponja</i>, <i>Disney</i>, <i>Turma da Mônica</i> e outros) |

Fonte: Pirola (2013).

As saídas são sempre de ônibus, duas vezes por dia: às 8h para o turno vespertino e às 13 para o turno matutino. A turma integral que estuda à tarde chega às 7h à escola, toma café e sai às 8 para a atividade externa. Por volta das 9h30min/10h, os alunos recebem um lanche. Voltam às 11h para a escola, tomam banho, almoçam e, às 13h, iniciam os estudos. Os alunos do turno da manhã chegam às 6h30min na escola, tomam café e vão direto para a aula. Saem às 11h, almoçam na escola e, às 13h, vão para a atividade externa. Por volta das 15h, recebem um lanche e, às 17h, retornam para a escola, onde, novamente, recebem um lanche. Ambos os turnos saem às 17h30min. As crianças e jovens visitam os locais externos definidos e programados pelo professor coordenador das turmas integrais e participam de atividades

diversas propostas no local. Durante o período desta pesquisa, acompanhamos as seguintes visitas:

22/8/2013 – Álvares Cabral – Vitória
 5/9/2013 – Parque Pedra da Cebola – Vitória
 19/9/2013 – Parque Mata da Praia – Vitória
 26/9/2013 – Parque da Cidade – Serra
 10/10/2013 – Bienal do Livro – *Shopping* Vitória – Vitória
 10/10/2013 – *Shopping* Vitória – Vitória
 17/10/2013 – Escola de Ciência – Vitória
 07/11/2013 – Museu da Vale – Cariacica

Um professor me abordou enquanto eu estava na quadra, perguntou quem eu era e começou a conversar. Disse que tinha 20 anos de uma escola, 23 de outra, três filhos. Falou da formação de cada um, com orgulho. Mas, sobretudo, a conversa que ele introduziu foi a crítica ao sistema de horário integral. Disse que, na verdade, esse sistema é “terceirizar os filhos para a escola”. Justificou dizendo que “de todos os dias da semana, somente um tinha conteúdo, nos demais eram vôlei, dança, futebol...”. E complementou: “Tem que reforçar no horário integral aquilo que os alunos não sabem, como história”. Mas disse que o Governo não deu estrutura para as escolas terem esses professores. (Diário de bordo, 10 de maio de 2012)

Diante de tantas interações que são construídas, salientamos que nosso critério de escolha das situações a serem analisadas consistiu em explorar aquelas que tivessem a participação de produtos da cultura midiática. Apesar de termos presenciado interações diversas dos alunos e professores durante o período da pesquisa, as que não envolveram a participação dos produtos da cultura midiática não foram alvo de análises.

Na escola, as situações foram captadas sempre no horário do recreio, nos outros espaços do contexto da escola, nos momentos em que acompanhamos as atividades das turmas integrais e nas visitas que fizemos a papelarias, lojas diversas e *sites* de materiais escolares, lojas de departamentos e *shoppings centers*.

Há de se salientar também que, por uma questão metodológica, agrupamos as situações de análise por temáticas e plásticas comuns. Cada bloco de análise foi articulado considerando-se

as reiteraões temáticas que são dadas a ver nas superfícies figurativas dos objetos/atividades, independentemente de o produto ser um caderno, uma mochila ou uma música.

Como já salientamos, primeiramente focaremos os produtos como enunciados acabados e, no subcapítulo posterior – *Corpos em Interação* –, analisaremos as interações em ato. Entretanto, tais enunciados (acabados e em ato) estão intrinsecamente ligados, uma vez que os enunciados acabados (caderno, camiseta, música) são assumidos e reverberados nos enunciados em ato e se transformam, assim, em corporeidades reiteradas, em discursos reiterados, em práticas diversas de interação, em diferentes modos de sociabilidade na escola, também chamados de estilos de vida. Em cada bloco de produtos, sempre haverá uma descrição aliada a uma reflexão. Entretanto, o aprofundamento da análise semiótica deu-se no bloco dos “cadernos escolares”, das coleções *Turma da Lala* e *Pop Fashion*, ambos da empresa Credeal.

Os corpos tecnológicos e “diferentes”

A camisa dos formandos 2012 é diferente da dos demais alunos. Traz em sua arte os “memes⁶” da *internet*, uma espécie de linguagem específica do meio (Figuras 20 e 21). Ao questionar alguns alunos sobre o sentido dessa arte, eles responderam que significa “ser diferente”, conforme descrito em nossas anotações do diário de bordo.

⁶ “Meme é um termo grego que significa imitação. Na internet, o significado de meme refere-se a um fenômeno em que uma pessoa, um vídeo, uma imagem, uma frase, uma ideia, uma música, uma *hashtag*, um blog etc. alcançam muita popularidade entre os usuários. Alguns exemplos de imagens de memes muito populares são as *rage faces* ‘Forever Alone’ e ‘Troll Face’, cujas imagens representam, respectivamente, o indivíduo que será sempre solitário e o indivíduo que gosta de sacanear os outros. O conceito de ‘meme’ foi criado pelo zoólogo e escritor Richard Dawkins, em 1976, quando escreveu no livro ‘The Selfish Gene’ (O Gene Egoísta) que, tal como o gene, o meme é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, através das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo. A ideia de meme pode ser resumida por tudo aquilo que é copiado ou imitado e que se espalha com rapidez entre as pessoas. Como a internet tem a capacidade de abranger milhares de pessoas em alguns instantes, os memes de internet são virais”. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/meme/>>.

Figura 20 – Camiseta uniforme com memes da *internet*.



Fonte: Pirola (2012).

Eu estava tirando fotos da quadra de jogos, quando um aluno me abordou: “Está tirando foto de quê?” Eu disse: “Desses desenhos diferentes dessa quadra; tem também as camisetas diferentes daqueles alunos”. E ele disse, referindo-se aos formandos: “Ui, sou diferente”, fazendo a crítica pelo fato de os alunos formandos terem um valor/ uma percepção de alunos “especiais”. O garoto aparentava 5/6 anos. (Diário de bordo, 8 de maio de 2012)

Essa é uma pequena amostra de como as influências das redes sociais se incorporam nas vestimentas e práticas das pessoas. Elas trazem a cultura midiática no corpo, não só como vestimenta, mas também como presentificação da “diferença”.

Figura 21 – Corpos cíbridos nos cadernos.



Cadernos escolares dos memes encontrados nas papelarias e *sites* de material escolar.

Fonte: <http://www.tilibra.com.br> (2013).

Esse ponto é de crucial importância na produção das identidades dos sujeitos. Para serem eles mesmos, eles precisam reconhecer-se como diferentes dos demais. Mas como se diferenciar, se todos ocupam o mesmo papel temático de aluno?

Uma condição de diferenciação – inerente ao próprio sistema escolar – dá-se pelas diferentes séries nas quais os alunos se encontram. Neste caso específico, ocorre por se encontrarem na 8.^a série – a série dos formandos, a última fase, a série que mais se aproxima do êxito final, da conquista do objeto-valor – o término do ensino fundamental. Isso só bastaria para diferenciá-los, como acontece com as demais séries da escola.

Entretanto existe outra estratégia – desta vez escolhida pelos próprios alunos – para se tornarem diferentes: o uso da “camisa de uniforme diferente”. Mas o que essa camisa tem de diferente em relação aos demais objetos e uniforme padrão da escola (Figura 22)? O que realmente ela celebra?

Figura 22 – Uniforme padrão.



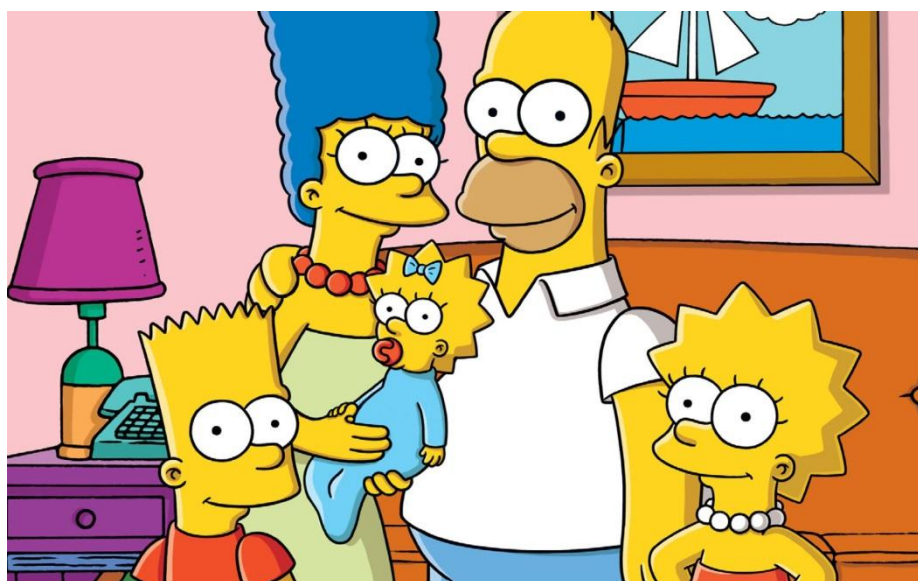
Fonte: <http://www.vitoria.es.gov.br/noticias/noticia-11108> (2013).

Na camisa dos memes não é o conteúdo que importa, é a plasticidade e iconografia mesma de um símbolo da *internet*; é o reconhecimento rápido de traços figurativos que presentificam a tecnologia em si. Simultaneamente, essa plástica convoca um saber prévio da temática

tecnológica. Com formas circulares disformes, simulando rostos de indivíduos e com duas figuras mais reconhecíveis, a arte é trabalhada exclusivamente por contraste proporcionado pelas cores branca e preta, com traçados de linhas bem demarcados. Desse modo, faz-se diferente e contrasta dos demais produtos da cultura midiática pelo recurso monocromático, já que todos os outros são coloridos. Da mesma forma, esses alunos também são o “contraste”, se comparados com os demais, que usam o uniforme padrão. Assim, são os chamados “diferentes” da escola.

Já a camiseta dos formandos 2013 tem a arte da Família *Simpsons* na frente (Figura 23), com o acréscimo da seguinte frase, votada como a melhor pela turma: “*Entrei forçado; Fiquei pirado; Saí formado*”.

Figura 23 – Camiseta uniforme – Família *Simpsons*.



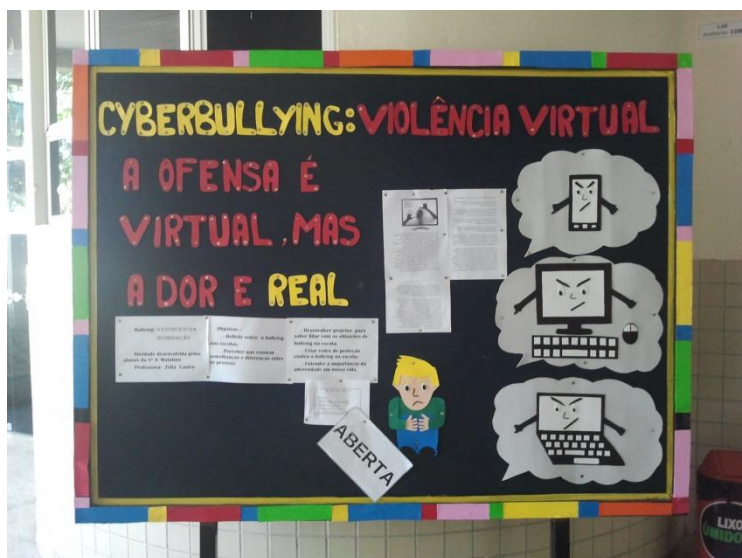
Fonte: <http://www.google.com.br> (2013).

Os corpos tecnológicos e “vilões”

O mural e a revistinha da Mônica presentificam situações que acontecem no cotidiano escolar atualmente, o chamado *cyberbullying*. O mural da escola figurativiza os meios de comunicação como vilões, uma vez que inserem olhos com sobrancelhas franzidas das figuras do celular, computador e *tablet*, ao passo que o aluno é figurativizado minúsculo, na parte

inferior do mural, com expressão de medo e impotência em relação a tais meios (Figura 24). Já a revistinha *Turma da Mônica Jovem* mostra que o vilão – Veneno Virtual – é o próprio ser humano, já que figurativiza um grupo de alunos rindo pelas costas de Mônica, que, com expressão de desconfiada, olha discretamente para trás (Figura 25). Mas o enunciador figurativiza também um aluno preocupado com a situação de Mônica. Com essas estratégias, somos levados para dentro da trama, testemunhando o incômodo de Mônica, conhecendo os que riem dela e os que estão preocupados. Por consequência, somos convidados a nos posicionar: Qual dos dois tipos somos nós?

Figura 24 – Combate ao *cyberbullying*.



Painel na recepção da escola – combate ao *Cyberbullyng*.

Fonte: Pirola (2013).

Figura 25 – Revista Turma da Mônica Jovem.



Revista Turma da Mônica Jovem com a temática Veneno Virtual levada para a escola por algumas alunas.

Fonte: <http://www.revistaturmadamonicajovem.com.br> (2013).

Nas imagens até aqui mostradas, seja na plataforma uniforme, revistinha, mural, seja no caderno, as figuras reiteram figurativamente a temática da tecnologia. A seguir, aprofundaremos nossas análises no *corpus* “caderno escolar” da Turma da Lala (Figuras 26, 27 e 28), já que caderno é um item primordial na escola, e a marca escolhida adota a tecnologia como temática principal.

Identificados nas livrarias da Grande Vitória e também na escola, os cadernos da Turma da Lala (Empresa Credeal) também trazem em suas capas a figurativização dos corpos tecnológicos e híbridos⁷. No *site* da Credeal, a empresa apresenta os cadernos da Turma da Lala: “A menina da Turma da Lala está sempre superconectada com os amigos. Por celular e nas redes sociais, ela faz parte da geração digital” (TURMA, acesso em 26 jul. 2013).

⁷ Cibridismo “é esse estado de se viver constantemente em trânsito entre as rede ‘on’ e ‘off’-line, possibilitado pelo estado de ‘ser’ conectado” (GABRIEL, 2010, p. 74).

Figura 26 – Corpos cibernéticos nos cadernos escolares.



Cadernos escolares Turma da Lala encontrados na escola, nas papelerias e em *sites* de material escolar.

Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Figura 27 – Corpos cibernéticos nos cadernos escolares.



Cadernos escolares Turma da Lala encontrados na escola, nas papelarias e em *sites* de material escolar.

Figura 28 – Corpos cibernéticos nos cadernos escolares.



Cadernos escolares Turma da Lala encontrados na escola, nas papelarias e em sites de material escolar.



Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Conforme orienta a teoria semiótica, a descrição é o primeiro passo para a observação dos detalhes de um texto. A riqueza da descrição permite-nos analisar cada elemento em particular e fazer a relação entre os termos do texto, objetivando o todo de sentido. Nas capas de cadernos observadas, há elementos figurativos imagéticos e verbais e elementos plásticos, que organizam o todo do texto.

Podemos observar que o texto verbal e o texto visual articulados se complementam. As figuras dos cadernos Turma da Lala instauram meninas entre 9 e 12 anos, três brancas, com cabelo preto curto, loiro e castanho comprido, e uma única morena, com cabelo castanho comprido. O que muda é a cor dos olhos, pois os traços físicos do rosto e o tipo de cabelo são iguais. Portam adereços, como o pingente com inicial “L”, pulseiras, brincos, laço, anel e outros itens de adorno na cabeça. Estão maquiadas, ora com batom, ora com batom e *blush*. Mostram mechas nos cabelos nas cores rosa e azul.

Como protagonistas do espaço da capa do caderno, destacam-se os aparatos tecnológicos *iPad*, *iPod*, *notebook* e telefone celular. Outras figuras compõem essa construção discursiva e a figuratividade presente nela, como coração, balão, estrela, lápis, nota musical, lupa, flor. Os itens de tecnologia têm a marca da Turma da Lala. A personagem Nina, por exemplo, traz um pingente com a letra “L”, reforçando que faz parte da turma. Essas estratégias valorizam a coleção Turma da Lala, que tem uma estrelinha como elemento de sua marca, espalhada por toda a superfície plástica da capa do caderno. A composição dessas imagens figurativiza um universo jovem feminino em que a felicidade que os rostos estampam se alia à tecnologia, à beleza, à música, o que denota que é possível a conversa, a diversão, a conectividade e, por que não dizer?, o sucesso, com esses objetos modais – que são objetos de consumo.

No campo verbal, corroborando a temática do consumo, temos a instauração do nome das meninas, uma mistura de nome em português e sobrenome em inglês: Bia *online for you*; Lala *love in the internet*; Nina *favorite playlist* – porém o destaque reside na frase apresentada no *ipod*: *Let's have fun*; Tati *always connected friends*, ou seja, o que as qualifica está em inglês, língua universal que as apresenta nesse contexto e para essa menina interconectada.

Os nomes, na verdade apelidos, reforçam a estratégia de aproximação com as enunciatárias, potenciais compradoras dos cadernos. A letra cursiva nos nomes constitui, também, uma

estratégia de aproximação, é uma marca pessoal. A apropriação dos termos tecnológicos em inglês funciona como sobrenome de suas identidades.

A imagem do lápis “Minhas primeiras letras”, no canto superior esquerdo do caderno, está descontextualizada tanto na forma, quanto no conteúdo de sua proposição, já que pouco se mostra de “primeiras letras”. Apesar de o nome “Minhas primeiras letras” se reportar ao público infantil, conforme mostrado nos demais elementos imagéticos e verbais, as primeiras letras dessas enunciatórias são mínimas e a maioria, em inglês.

Urane, citado por Santos, em analogia à retribalização de McLuhan, lembra as premissas do autor de que o texto, como forma de expressão antinatural, isolou o sujeito pela exigência da escrita, numa relação mais individual. Entretanto, observa:

Com o advento dos meios eletrônicos, rádio e televisão, houve o retorno à oralidade, e todos podiam ter acesso à informação, ao entretenimento – uma forma natural de se comunicar. Com o surgimento da internet e das redes sociais, a interatividade, associada à multilinguagem, como imagem, texto e som, e ao hiperlink, tornam o contexto uma moldura que revela pistas para o compartilhamento dos grupos (URANE, apud SANTOS, 2010, p. 78).

Porém, mesmo com as diversas linguagens proporcionadas pelo hipertexto e apesar de, na atualidade, os jovens conviverem também com as mídias tradicionais, nos cadernos da Turma da Lala só existe a possibilidade do virtual, consequentemente, um apagamento da linguagem escrita e de outros modos de comunicação, como no próprio suporte em que a capa é apresentada.

Há de se ressaltar, ainda, como os elementos plásticos, no plano de expressão, colaboram para o reforço do universo jovem feminino e a celebração da tecnologia. A apresentação do nome “online” traz a plástica dos *pixels*. As cores rosa e lilás predominam, fazendo par com o universo feminino. Contribuem, também, para uma estética do excesso, já que dois mecanismos podem ser notados: os elementos de fundo com cores mais saturadas e os de primeiro plano com cores mais vivas. Topologicamente em evidência, com o recurso do primeiro plano estão instauradas as figuras das meninas da Turma da Lala. Entretanto, dividindo o espaço com bom destaque, estão os equipamentos tecnológicos. A composição eidética das figuras direciona a verticalidade das formas, que são instauradas de maneira solta,

fragmentada, no espaço dos cadernos. Podemos observar esse recurso na verticalidade dos corpos das meninas e na disposição dos elementos, um embaixo do outro (exemplo: coração, Lala, *Love*); na verticalidade do lápis; na verticalidade dos aparelhos tecnológicos. Tal sequência de verticalidade, do alto para baixo, tem como direção indicativa os aparelhos tecnológicos. Quanto à forma de todos os elementos, prevalece a arredondada. No âmbito da materialidade, o uso do material brilhoso confere destaque aos cadernos.

Com essas descrições, temos que as meninas da Turma da Lala são contemporâneas, nativas, digitais e felizes com a relação que mantêm com a tecnologia. Esta, lembrando as proposições de McLuhan, é mostrada não pelo seu uso funcional e pragmático, mas pela extensão de seus corpos, de suas identidades. As meninas instauradas não estão usando de modo funcional a tecnologia, elas estão posando, ostentando os aparelhos. Ou seja, não é o uso em si que a Turma da Lala promove, mas a tecnologia, como condição de ostentação para ser percebida e exibida. Essa postura sai da lógica pragmática do uso para o campo dos valores simbólicos, do pertencer. Isso fica muito claro no caderno da *Lala love in the internet*, quando a menina sustenta seus braços sobre o *notebook*, apresentando-o como o adereço que lhe serve de suporte, aliás, de forma figurativa e discursiva, a base que a sustenta.

O discurso produzido nesses cadernos apresenta, de forma clara, o que Santos (2010) denomina neotribalismo virtual. A ideia de tribo pode ser verificada no próprio nome dos cadernos – Turma da Lala. De certa forma, o termo turma, além de reforçar a noção de tribo, indica a noção de turma de escola. Segundo a autora, as tribos se diferenciam

[...] pelas afinidades e necessidades de sobrevivência, construindo assim uma identidade cultural. Os punks, os ravers, os góticos, as patricinhas [...], não importa, por qualquer que seja a afinidade, no fundo, há a necessidade de sobrevivência e distinção social, mesmo que seja fugaz (SANTOS, 2010, p. 75).

Pode ser notado, ainda, nas capas de caderno analisadas, que as crianças de primeiras letras da Turma da Lala devem ser possuidoras desse saber que já está incorporado desde que nascem: as novas tecnologias, a língua inglesa, o pensamento não linear.

Outro ponto discutido pela autora, a partir de Levy, é que os espaços vividos pelas tribos virtuais são múltiplos e propiciam vivências simultâneas. E, para Maffesoli (apud SANTOS, 2010, p. 75), laços de afetividade são “[...] condições essenciais de existência e formação das

tribos”. Ademais, os espaços compartilhados pelas tribos constituem-se em espaços de socialidade, esta “[...] entendida como um estado momentâneo na vida social de um grupo, definido pelo sentimento de bem-estar e pelo auto-reconhecimento como um grupo de parentes” (MAFFESOLI, apud SANTOS, 2010, p. 76).

O centro da comunicação não é mais o valor operativo e funcional. [...] Não se entra em comunicação necessariamente para dizer algo, nem para expressar um conteúdo. [...] O estar-junto das tribos é uma noção essencial para se compreender formas de comunicação na pós-modernidade. Dessa maneira, as novas mídias são um dos elementos centrais a serem considerados na ação de comunicação, a qual deve ser repensada como um espaço de socialidade, [...] na qual o prazer, a emotividade, o afeto, são os laços que unem e dão significado à existência social (MACHADO, apud SANTOS, 2010, p. 85).

Ao aproximarmos essas premissas do nosso objeto de análise, percebemos, também, a existência desses laços de afetividade nas capas de caderno, com as isotopias figurativas presentes, através das figuras de coração, da disponibilidade de conversar com os amigos e na forma como as meninas abraçam ou se apoiam nos aparelhos tecnológicos. Estes aparecem como amigos, como extensão de seus corpos, como possibilidade de não permitir que elas se sintam sozinhas. Estar conectada é uma garantia de entrar em contato a qualquer momento com um Outro. Curiosamente, pelo fato de as figuras dos cadernos mostrarem essas meninas sozinhas, rodeadas somente pelas tecnologias, a possibilidade do contato celebrado é somente virtual, é pura possibilidade de, em algum momento, vir a estar junto, em presença.

Percebemos, também, na proposta discursiva das capas desses cadernos, aquilo que Everardo Rocha e Claudia Pereira (2010) chamam de “estado ensimesmado” das pessoas. Os autores desafiam-nos a observar as pessoas andando em calçadas ou ruas movimentadas e perceber como estão concentradas em seus *smartphones* e *iPods*, entre outros aparelhos, tornando seus olhares e passeios alheios ao mundo à sua volta.

Segundo Rocha e Pereira (2010, p. 382), os aparelhos tecnológicos, “[...] para além de seu caráter utilitário implícito nas trocas de informações, [...] propiciam outro, simbólico, que permeia as ideias de conectividade e de sociabilidade”. Tais aparatos são bens simbólicos, pois sintetizam, “[...] de forma exemplar, os valores distintivos em uma sociedade de consumo que, como tal, se sustenta na desigualdade, na diferenciação, mas que também

estabelece uma lógica bastante particular que inclui, exclui e classifica pessoas e coisas” (ROCHA; PEREIRA, 2010, p. 382-383).

Os autores discorrem, ainda, sobre a ideia de ser jovem na contemporaneidade e mostram como as construções discursivas da publicidade associam a imagem da juventude não só com o universo juvenil, mas também com adultos e idosos, com o intuito de vender produtos eletrônicos, hotéis, planos de saúde, operadores de celular, carros e tantos outros.

Há de se ressaltar, também, as habilidades e lógicas próprias do universo juvenil, tais como rapidez, capacidade de fazer diversas atividades ao mesmo tempo. “O texto linear expande-se para o hipertexto. [...] É como se o mundo fragmentado da modernidade também deixasse de ser descrito linearmente para ser percebido hipertextualmente” (ROCHA; PEREIRA, 2010, p. 388).

A pesquisa de Rocha e Pereira aponta seis valores centrais presentes na constituição da juventude: “fragmentação, ambivalência, afetividade, autenticidade, gregarismo e questionamento”. Tais valores também foram encontrados na composição discursiva das capas de cadernos da Turma da Lala.

A fragmentação revela-se na forma solta e não linear como as figuras são dispostas nos cadernos. Os elementos plásticos e figurativos rompem com a tentativa de uma ordem visual, um antes e um depois, uma hierarquia, estão juntos, habitando e protagonizando o mesmo espaço. Assim também é a vida na contemporaneidade, a ubiquidade proporcionada pela tecnologia extrapolou o conceito de tempo-espaço. Com aparelhos eletrônicos, podemos estar no espaço físico da escola, mas podemos, também, de dentro da sala, operar aparelhos que nos levam a outros espaços e conversas.

Na questão da ambivalência, sabemos que os jovens são constantemente cobrados para agirem como jovens, mas também como adultos; curtirem o tempo livre, mas também serem produtivos; dedicarem-se à diversão, mas também aos estudos. Entretanto, nos cadernos da Turma da Lala, temos apenas a instauração do tempo livre e da diversão, contrariando a própria função pragmática do caderno, que deveria por si só demandar a noção de tempo para estudo.

São vários os elementos que reportam ao estado de afetividade: o coração, a florzinha, a amizade, a predisposição de estar “*always connected*” para satisfazer o Outro da relação, pronto para nos ouvir.

A autenticidade está estampada na exibição das formas de ser, do olhar frontal das meninas, que não escondem suas preferências e estilos de vida, posando alegremente, com o testemunho de seus nomes e sobrenomes.

O gregarismo engloba toda a noção de tribo, de estar junto, de socialidade, noções explicitadas anteriormente e reforçadas pela instauração do termo “turma”, Turma da Lala.

Curiosamente, a noção de questionamento não foi observada nessas capas de cadernos. Faltaria espírito crítico aos jovens? Posto isso, entendemos que cabe à escola promover os seguintes questionamentos: A quem interessa a estética da fragmentação dos gostos e das informações? A quem interessa a dificuldade para unificar as informações? A quem interessa promover o sujeito “*always connected*” e “*online for you*”, se, apesar de estar sempre conectado, tem dificuldades de fazer conexões e coesões? A quem interessa formar o sujeito descentrado, sem memória? Nesse sentido, cabe à escola refletir criticamente, promover a pedagogia da mídia e das novas mídias, e resgatar o que foi perdido e esquecido nas linhas, entrelinhas, imagens e sons do tão celebrado hipertexto.

Por fim, voltamos à forma como os equipamentos tecnológicos ocupam uma centralidade nas capas de cadernos da Turma da Lala. Sobre esse aspecto, Rocha e Pereira (2010), ao compararem comportamentos de grupos distintos, classe alta e classe popular, em suas relações com os equipamentos tecnológicos, verificaram que o luxo pode ser compreendido de formas distintas. Para os grupos de classe alta, distinção e luxo são a atualidade e a inovação que os aparelhos podem proporcionar, e não necessariamente o preço. Já para os grupos populares, distinção e luxo são poder conectar-se e expandir seu potencial gregário de fazer parte de um grupo, ou seja, “[...] estar presente no mundo democratizado pela informação é garantir a sociabilidade” (ROCHA; PEREIRA, 2010, p. 400).

Para os autores,

[...] os gadgets colocam-se muito além da operacionalidade e da praticidade. [...] De fato, sua verdadeira operacionalidade acha-se na transmissão de status. O prestígio dos gadgets entre os jovens deriva de um maior acesso à tecnologia que amplifica o potencial para a sociabilidade. [...] A lógica simbólica da juventude no contexto contemporâneo, no que tange ao consumo, consiste em fazer uso da tecnologia tendo a sociabilidade como centro de referência (ROCHA; PEREIRA, 2010, p. 401).

Ademais, a multifuncionalidade e a rapidez proporcionadas pela tecnologia, com apresentação de informações, imagens, *links*, têm a temporalidade almejada pelos jovens que têm pressa, desejam coisas dinâmicas, querem fazer tudo ao mesmo tempo e habitar espaços de forma ubíqua. Assim é mostrado na Coleção Turma da Lala. O caderno, como espaço do aqui, serve para escrever e, também, para conectar os espaços do lá, de alhures. O caderno pode ser comparado aos aparatos tecnológicos, parece ser mediador entre a escola e outros mundos não necessariamente escolares.

O corpo dos jogos eletrônicos

Várias crianças têm em seus celulares jogos eletrônicos. O do Pou é o de maior adesão (Figura 29). A dinâmica do jogo é cuidar do bichinho Pou como se ele fosse gente. Alimentá-lo, vesti-lo, dar banho, entretê-lo... Uma vez instalado no celular, o dispositivo fica acionado 24 horas, emitindo sons que são lembretes para as necessidades do bichinho. Também encontramos o jogo *Minecraft*, que consiste na criação de uma cidade (Figura 30). O aluno que diz jogá-lo confessa que os itens de que mais gosta são a espada e o colar de diamantes. Conforme abordaremos mais adiante, a interação das marcas com os jovens tem sido fortalecida cada vez mais via *site*, jogos e celular.

Figura 29 – Jogo Pou.



Jogo Pou, principal jogo usado pelos alunos na escola, em seus celulares.

Fonte: <http://www.techtudo.com.br/> (2013).

Figura 30 – Jogo *Minecraft*.



Jogo *Minecraft*, jogo usado por alguns alunos na escola, em seus celulares.

Fonte: <http://www.google.com.br> (2013).

Os corpos da TV e do Cinema

Este bloco de figuratividades traz a presença dos personagens de cinema e TV nos produtos, conforme mostram as Figuras 31-38.

Figura 31 – Mochilas TV e cinema nas lojas de materiais escolares.



Mochilas e lancheiras encontradas nas lojas de materiais escolares.



Fonte: Pirola (2014).

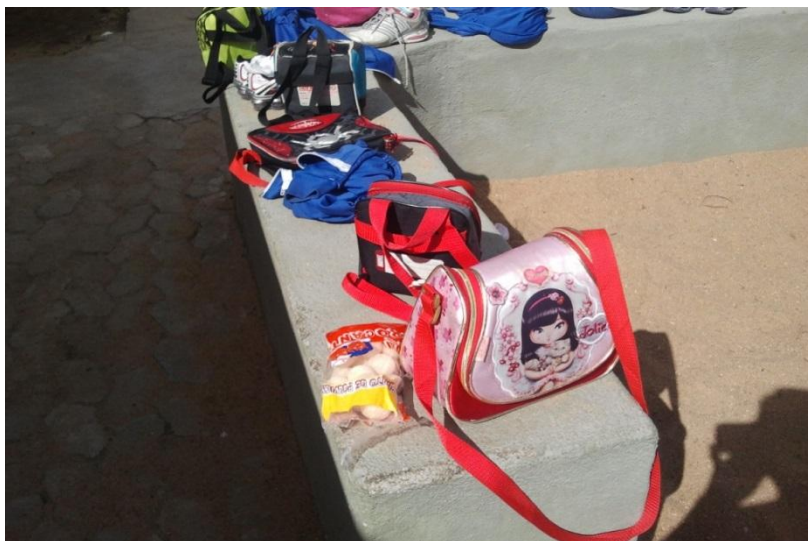
Figura 32 – Mochilas TV e cinema nas lojas de materiais escolares.



Mochilas e lancheiras encontradas nas lojas de materiais escolares.

Fonte: Pirola (2014).

Figura 33 – Lancheiras TV e cinema encontradas na escola.



Lancheiras encontradas
na escola.

Fonte: Pirola (2012).

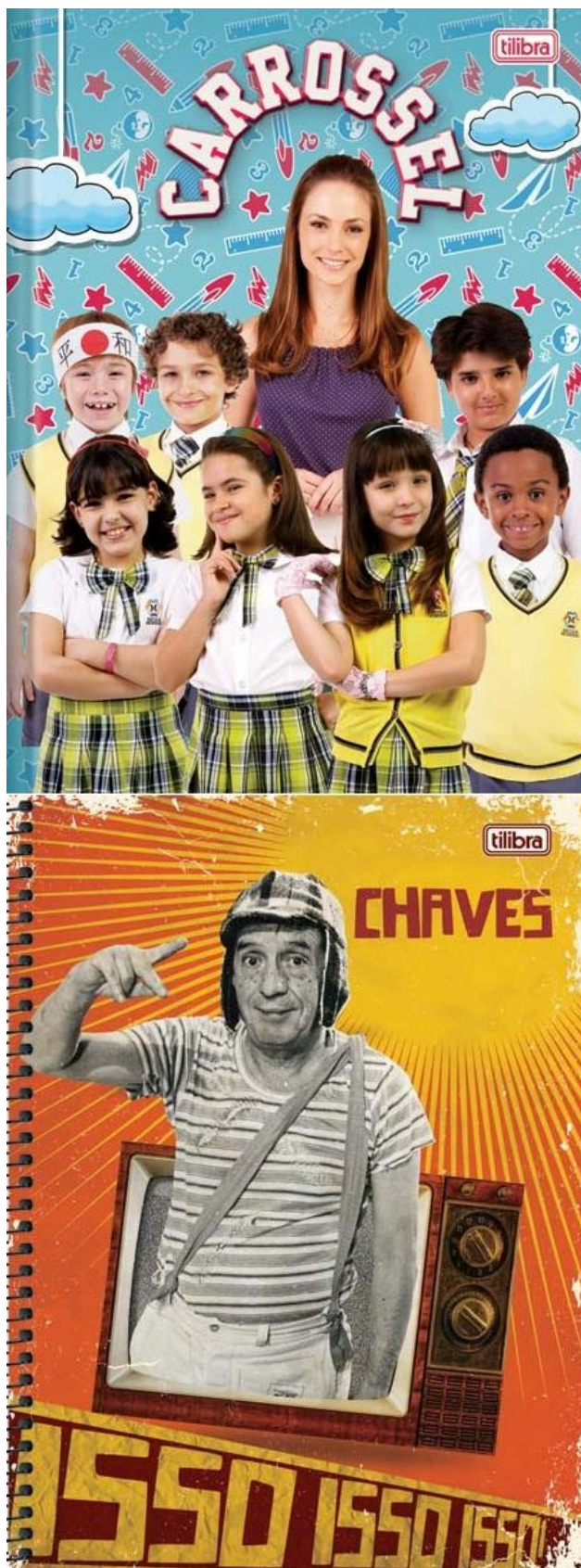
Figura 34 – Mochilas TV e cinema encontradas na escola.



Mochilas encontradas
na escola.

Fonte: Pirola (2012).

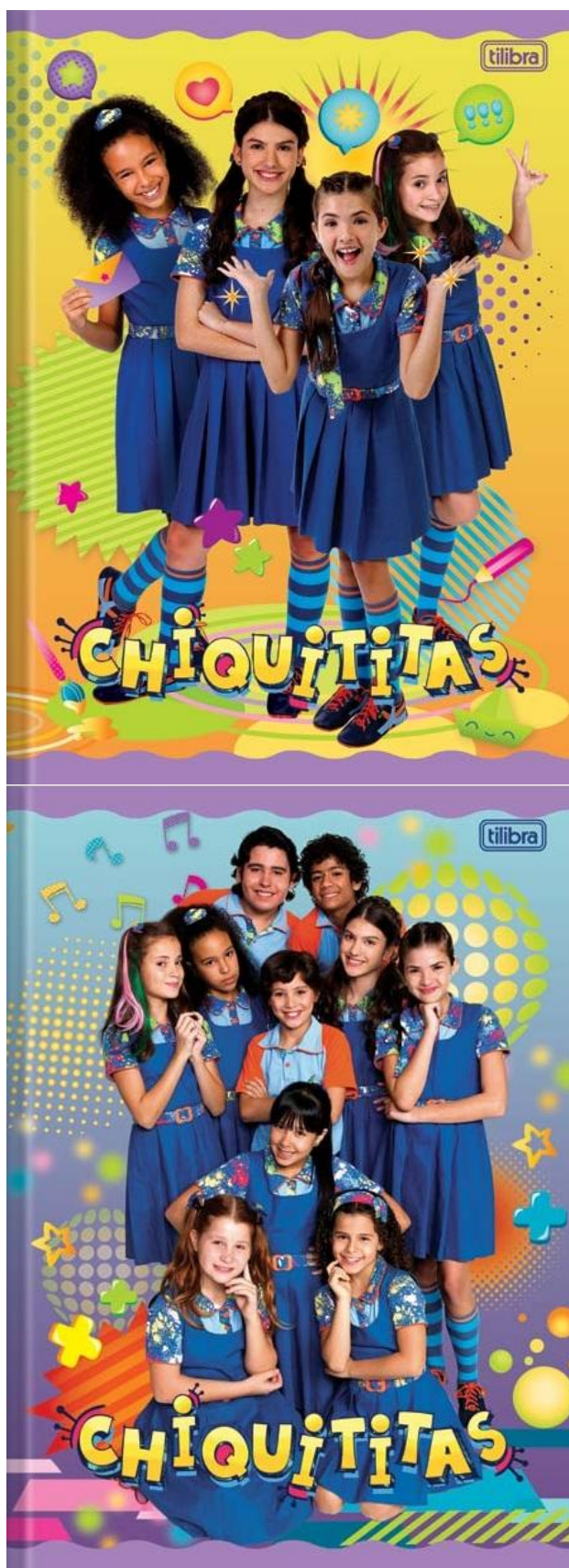
Figura 35 – Cadernos programas de TV encontrados nas lojas.



Cadernos programas de TV –
Carrossel e Chaves –
encontrados nas lojas de
materiais escolares.

Fonte: <http://www.tilibra.com.br> (2013).

Figura 36 – Cadernos programas de TV encontrados nas lojas.



Cadernos programas de TV –
Chiquititas – encontrados
nas lojas de materiais
escolares.

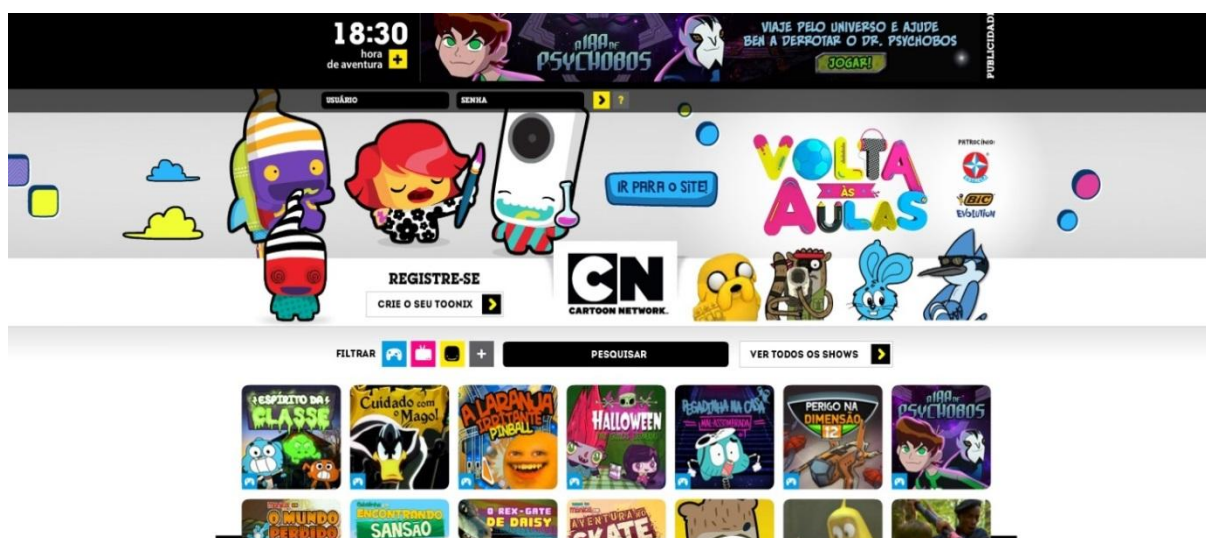
Figura 37 – Cadernos programas de TV encontrados nas lojas.



Cadernos programas de TV –
MTV e Rebelde –
encontrados nas lojas de
materiais escolares.

Fonte: <http://www.tilibra.com.br> (2013).

Figura 38 – Sites de canais infantis.



Fonte: <http://discoverykidsbrasil.uol.com> (2013).

A chamada cultura da mídia, principalmente das mídias TV e Cinema, está incorporada nos produtos de consumo do segmento escolar. Como vimos nas imagens apresentadas anteriormente, no pátio e nas salas de aula da escola analisada amontoam-se mochilas, lancheiras e estojos das mais diversas marcas e modelos. As lojas oferecem muitos estilos, cores, formatos. Podemos dizer que praticamente 100% das mochilas e lancheiras dos alunos são de personagens de filmes e/ou desenhos animados, como *Transformers*, *Carros*, *Barbie*, *Batman*, *Homem Aranha*, *Max Steel*, que, por sua vez, são levados pelos alunos para o espaço escolar.

Nas lojas, as estéticas oferecidas são sempre as mesmas. De uma forma ou de outra, os produtos figurativizam as temáticas da TV, dos desenhos animados de cinema, tecnologia, moda, consumo. Mas como os sujeitos podem firmar suas identidades (ser diferente), se os “Outros” nos quais se ancoram são todos iguais? Que consequências isso tem para a formação ou “conformação” das identidades, se o Outro, a quem eu vejo mudar (ou pelo menos deveria) e que é o desdobramento de mim mesmo, usa os mesmos produtos que eu uso, canta as mesmas músicas, usa os mesmos produtos midiáticos? Onde está a escapatória?

O corpo que lê: Bienal do Livro

Um relevante exemplo da problemática apresentada anteriormente quanto à mesma estética padrão pode ser verificado em nossa ida à Bienal do Livro e ao *Shopping* Vitória. Pudemos constatar, mais uma vez, como o setor de materiais escolares se apropria, se alimenta e se promove integralmente da cultura midiática, conforme mostramos nas figuras a seguir. Num rápido passeio pela Bienal, verificamos que os desenhos midiáticos presentes na totalidade dos *stands* eram: Pica-Pau, *Smurfs*, Carros, Cebolinha e Mônica, Patati Patatá, Nemo, Bob Esponja, Ursinhos Parmalat, entre outros (Figuras 39-45).

Na saída, pegamos um *folder* do evento (Figura 39) que, com a proposição plástica dos lápis de cor e das crianças lendo os livros, mostrava nitidamente o descompasso entre o que se pensa ser a Bienal e o que ela realmente é.

Figura 40 – Bial do Livro.



Produtos encontrados
na Bial do Livro.

Fonte: Pirola (2013).

Figura 41 – Bienal do Livro.



Produtos encontrados na
Bienal do Livro.



Fonte: Pirola (2013).

Figura 42 – Bienal do Livro.



Produtos encontrados
na Bienal do Livro

Fonte: Pirola (2013).

Figura 43 – Bialnal do Livro.



Produtos encontrados na
Bialnal do Livro.

Fonte: Pirola (2013).

Figura 44 – Bial do Livro.



Fonte: Pirola (2013).

No teatro do Tiu Diu (Figura 45), o ator perguntou às crianças: “Quem leu mais de dois livros este ano? Quem viu mais de cinco filmes este ano?” E respondeu: “Viu? TV é mais importante do que livro!” Acrescentou então que ver TV podia, mas era preciso ler livro também. Curiosamente, o ator fez a divulgação de seus produtos antes, durante e depois do teatro, usando a mesma estratégia do texto curto dos anunciantes que veiculam suas peças publicitárias no intervalo comercial de televisão. No final, informou que seus produtos podiam ser baixados no *YouTube* e convidou a todos para comprar seus livros e DVDs no *stand* X. Aqui, temos a confirmação de enunciatários, cuja faixa etária varia de 5 a 9 anos, que são conhecedores e usuários da tecnologia, ou seja, possuidores de um “saber / saber-fazer” que os competencializa a “baixar vídeos no *YouTube*”.

Figura 45 – Teatro Tiu Diu.



Teatro Tiu Diu na
Bienal do Livro.



Fonte: Pirola (2013).

Os corpos do futebol

*O Neymar me chamou, e disse “faz um tchu tcha tcha”.
Perguntei o que é isso, ele disse “Vou te ensinar”.
É uma dança sensual, em Goiânia já pegou,
Em Minas explodiu, Tocantins já bombou
No nordeste as “mina” faz, no verão vai pegar
Então faz o tchu tcha tcha, o Brasil inteiro vai cantar.*

João Lucas e Marcelo

Disponível em: <<http://letras.mus.br>>.

O jogo de futebol predomina na escola (Figuras 46-49). O trecho da música que inicia este tópico é constantemente cantado nas saídas com os alunos da turma integral. As duas quadras da escola ficam ocupadas durante todo o recreio. Os jovens usam qualquer objeto para simular uma bola de futebol. Meninos na quadra, meninas na arquibancada. É nítida a imitação dos meninos com os jogadores de futebol: eles usam roupas, brincos, colares e cortes de cabelo parecidos com os dos jogadores famosos, como, por exemplo, o estilo Neymar. Fica clara a influência da mídia nessa projeção, uma vez que o futebol é uma atividade esportiva que tem horário fixo e nobre em todas as emissoras de TV, alvo de disputa entre os maiores anunciantes do mercado, que promovem suas marcas para os milhões de brasileiros que, por sua vez, ajudam a alavancar, com suas audiências, os números das emissoras de TV, jornais, rádios, *internet*, entre outros, e, além disso, os produtos escolares, como os cadernos, que, por exemplo, também trazem em suas capas os corpos esportivos. Temos, assim, o registro da influência dos discursos da mídia quanto aos jogadores famosos de futebol, ou seja, o futebol é uma atividade extremamente divulgada nas mídias e valorizada pelo povo brasileiro. A mídia projeta esportes e esportistas, e estes influenciam o comportamento de milhões de brasileiros.

Figura 46 – Quadro temática futebol.



Tênis *Nike* e quadro com o tema futebol encontrados na escola.

Fonte: Pirola (2012).

Figura 47 – Caderno temática futebol.



Caderno com o tema futebol encontrado nas lojas de materiais escolares.

Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

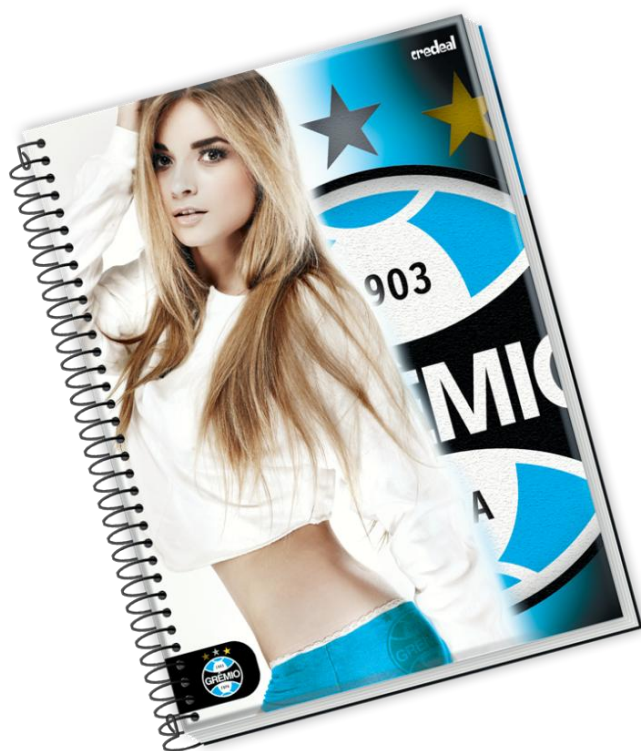
Como mostrado na Figura 46, essa atividade não é restrita ao recreio; a escola também produz trabalhos com a temática futebol, conforme quadro elaborado pelos alunos nas atividades da disciplina de Artes, relembrando, justamente, os craques do futebol. Mas não é só isso. Percebemos que ser parecido com jogadores de futebol confere aos meninos uma certa liderança no grupo e, conseqüentemente, desperta a admiração dos demais colegas.

Na comparação entre as Figuras 46 e 47, chama-nos a atenção o fato de a estética do corpo do jogador de futebol, pintado no quadro, ser bem parecida com a dos alunos negros da escola. Entretanto, a proposta do desenho do corpo encontrado no caderno escolar é bem diferente.

Figura 48 – Cadernos corpos futebol.

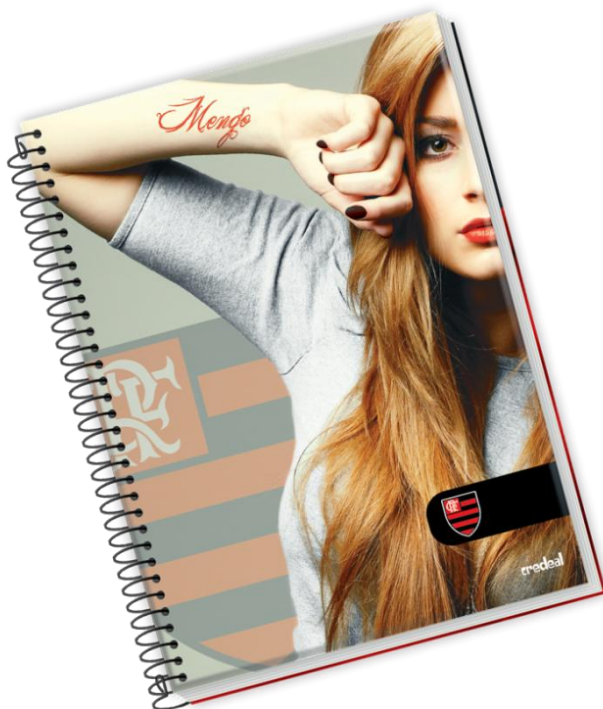


Caderno com o tema futebol encontrado nas lojas de materiais escolares.



Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Figura 49 – Cadernos corpos futebol.



Caderno tema futebol encontrado nas lojas de materiais escolares.



Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Os corpos violentos

Tivemos a oportunidade de conversar com um menino de 9 anos de idade, que interagiu com um brinquedo chamado *Max Steel* (Figura 50).

Vi um garoto sozinho, brincando com um boneco, isolado numa mesinha. Aproximei-me e comecei a conversar com ele. Perguntei o nome do boneco, e ele disse que era “Max Steel”. O garoto sabe o nome e número de todos os canais de TV, programas e a hora em que passam. Sabe o endereço completo do site. Citou os intervalos comerciais, os filmes, desenhos e o “Sábado Animado para as crianças, que passa todo dia, depois do almoço, no canal 32”. Citou o canal 9, também. Elétrico, diz: “Chego em casa, fico umas 2 horas no computador e 1 hora em frente à TV”. Perguntei sobre os trabalhos escolares e ele disse: “O computador faz o trabalho para mim”. Disse ainda: “Costumo dormir à tarde e assisto TV até meia noite”. Acorda às 6h e a primeira coisa que faz é tocar sua guitarra. Perguntei se ele imita os super-heróis e ele disse que sim. Perguntei se o Max Steel tinha poderes sobrenaturais igual ao Dragon Ball Z e ele disse: “Max Steel não tem poderes, ele tem armas”. Disse que gosta de imitá-lo, que cobre seus dois cachorros com plástico e luta com eles. Perguntei se isso não machuca os cachorros, e ele disse que não maltrata os animais, só dá carinho. (Diário de bordo, 17 de maio de 2012)

Figura 50 – Brinquedo *Max Steel*.



Fonte: <http://www.maxsteel.com> (2013).

Passado um tempo, esse mesmo garoto se envolveu em uma briga.

De repente, uma briga de dois garotos pequenos. Muitos gritam, e uma roda se abre em volta dos dois para vê-los brigar. A supervisora aparece, dispersa e controla a confusão. Era o mesmo garoto com quem minutos antes eu estava conversando sobre o brinquedo Max Steel. (Diário de bordo, 17 de maio de 2012)

Apesar de não tendermos a uma associação direta e linear de causa e efeito, são fortes os indícios da influência desse desenho animado no comportamento desse garoto em particular. É inevitável, assim, a associação que fazemos entre a sugestão de um personagem de TV que tem armas e que age com violência, e o comportamento do menino lutando com seus cachorros e com os colegas de escola. Mas é só isso? Qual o contexto familiar e cultural desse garoto? Seria a TV a única responsável pelo seu comportamento? E a sua família, será que faz a mediação e filtragem dos conteúdos a que o garoto assiste e dos brinquedos com os quais brinca? Assim, em situações como essas, é preciso refletir não sobre o evento isolado deste garoto, mas o processo que o constrói como um todo e que o leva a agir desta ou daquela forma.

Os corpos que cantam

Quadro 10 – Músicas.

| Ela é Top <u>Leo Rodriguez</u> part. Mc Bola | Camaro Amarelo <u>Munhoz & Mariano</u> | Eu Quero Tchu, Eu Quero Tcha <u>João Lucas e Marcelo</u> | A Barata <u>SPC</u> |
|---|--|---|--|
| Ela não anda, ela desfila Ela é top, capa de revista Ela é mais mais, ela arrasa no <i>look</i> Tira foto no espelho pra postar no <i>facebook</i> . | E agora eu fiquei doce igual caramelo Tô tirando onda de Camaro amarelo E agora você diz: vem cá que eu te quero Quando eu passo no Camaro amarelo. | Eu quero tchu, eu quero tcha [...] Cheguei na balada, doidinho pra biritar A galera tá no clima, todo mundo quer dançar O Neymar me chamou, e disse “faz um tchu tcha tcha”. | Toda vez que eu chego em casa A Barata da vizinha Está na minha cama...(2x) Diz aí, Luís Fernando! O que cê vai fazer? Eu vou comprar um chicote Pra me defender... (2x) |

Fonte: <http://letras.mus.br>. (2013).

Conforme explicamos anteriormente, algumas atividades foram acompanhadas em espaços extraescolares. Sempre no trajeto, dentro do ônibus, os jovens observam a cidade pela janela, com atenção especial para os carros diferentes que passam no trânsito. Quando veem um modelo Camaro⁸ passar, eles gritam animados. Ressalte-se, aqui, que o modelo Camaro amarelo é usado no filme *Transformers* (Figura 51), e o desenho relativo ao modelo é reproduzido em vários produtos escolares, alguns deles já mostrados anteriormente.

Figura 51 – Modelo Camaro amarelo do filme *Transformers*.



Fonte: <http://www.google.com.br>

Sempre cantam as músicas que são “sucesso” nas rádios, principalmente as de *funk*. Mas os estilos sertanejo e pagode também são cantados. As letras das músicas são os *hits* do momento e falam de sucesso, desfile, capa de revista, *facebook*, carros, conquista, sedução, jogadores de futebol, como mostram os trechos acima. Esses temas das músicas são encontrados, também, como já vimos, nas diversas imagens dos produtos escolares apresentados anteriormente. A esse processo chamamos isotopia figurativa, ou seja, a

⁸ Camaro é um modelo de carro esportivo produzido pela Chevrolet.

recorrência de determinados traços figurativos num enunciado. Em nosso caso, temos vários traços figurativos que remetem às temáticas futebol, moda, conquista, sedução, carros, tecnologia e mídias.

Todos os meninos e meninas cantam alto as músicas dentro do ônibus e sabem as letras de cor. Essas músicas são sucesso, pois estão sendo tocadas na mídia. Eu comentei com o professor que achava curioso que todos soubessem as letras de cor, no que ele bem-humorado respondeu: “Mas o Hino Nacional ninguém sabe”. (Diário de bordo, 22 de agosto de 2013)

Mas, além das músicas “próprias” cantadas por todos, as “impróprias” são ouvidas reservadamente no celular por alguns alunos, principalmente aquelas cujas letras falam de sexo, como as do funkeiro MC Magrinho. Perguntamos aos alunos que estavam ouvindo o *funk* “proibido” no celular por que eles gostavam tanto de *funk*. Eles responderam: “É costume, vício”.

Indo para o Parque Pedra da Cebola, um grupo de alunos ouve funk no ipod, isolado no fundo do ônibus. Quando descemos, perguntei de quem era a música que eles estavam ouvindo e eles disseram que era do “MC Magrinho, que só toca p...”. Perguntei se eles não achavam impróprias as letras, e uma menina respondeu: “Mas não tem só músicas de p..., tem também o MC Koringa, que é legal”. Por fim, perguntei por que gostam de funk? Um aluno respondeu: “Ah, tia, é questão de costume, acho que é vício”. Curioso é que um aluno não desgrudou do celular. Durante todo o trajeto dentro do ônibus, ele veio ouvindo funk, desceu ouvindo funk, e jogou futebol ouvindo funk. (Diário de bordo, 5 de setembro de 2013)

É impossível não associar essa tendência dos alunos em cantar os estilos *funk* (inclusive proibidos) com a campanha feita pela PMV para os jovens frequentadores de baile *funk* com o intuito de reduzir a gravidez na adolescência (Figura 52). O personagem usado nos materiais é um cantor de *funk*, ou seja, o que pertence ao universo de conhecimento do aluno extraescola é também objeto de aproximação desta com seus alunos.

Figura 52 – Tema gravidez (cantor de *funk*).



Fonte: Pirola (2012).

Muitos meninos se vestem com roupas e brincos, no estilo cantor de *funk*, e, também, de jogadores de futebol. Sobre os sentidos desses adereços, tivemos a oportunidade de obter a impressão de um aluno.

Um garoto se aproxima e começa a conversar comigo. Ele é alegre, maduro, usa óculos. Acha graça do comportamento despojado de outro menino. Conta sua rotina em detalhes: Sai da escola às 13h50 e vai para o inglês. Depois, faz o dever de casa e, no fim do dia, pega sua irmã na escola. Ele sabe de todas as notícias, nomes e comportamentos das pessoas na escola. Assiste à TV, gosta do Cartoon Network, mas não imita os desenhos animados. À noite, navega na internet e assiste à TV. Quando perguntei sobre os meninos que usam brinco e colar, se eles estavam imitando alguém, ele disse: “Não sei encontrar a palavra certa, mas é algo que está na moda, são meninos que ficaram reprovados uma, duas, três vezes. Algo do tipo: “Não mexam comigo”. Disse ainda que tem um menino que tem dois celulares: o dele e o da namorada (um iPhone). “A namorada dele deixa ele usar o celular dela”. (Diário de bordo, 17 de maio de 2012)

As capas de cadernos abaixo (Figuras 53 e 54) mostram também um pouco do universo temático das músicas cantadas: uma menina cantando, com boné (estilo *funk*), e a outra dançando. Na sequência, corpos de meninas *Top* que desfilam.

Figura 53 – Cadernos com a temática música.



Cadernos encontrados nas lojas de materiais escolares.

Fonte: Pirola (2013).

Figura 54 – Cadernos com a temática sedução.



Cadernos encontrados nas
lojas de materiais
escolares.

Fonte: Pirola (2013).

Com o Cristo Redentor ao fundo, o enunciado deixa a marca espacial do Rio de Janeiro. Com a disposição do corpo provocante, que seduz, a garota parece oferecer-se a si mesma. O sorvete é a senha ao convite, é a metonímia do próprio corpo que se dá ao desfrute. Além disso, nas capas de cadernos analisadas até aqui, as peles são assepsizadas, os corpos são perfeitos, em conformidade com o que Landowski (2002b) chama de “corpos estetizantes”.

Os corpos da moda

Ao se deixar levar no dia-a-dia pelas senhas intelectuais, lingüísticas, vestimentas e outras, do lugar e do momento, ao seguir o movimento ambiente, ao louvar todos em coro os mesmos ídolos da estação ou ao cantar os mesmos slogans, cada um se reconhecesse a cada instante a si mesmo, em uníssono com o outro, seu vizinho, seu semelhante: [...] para permanecer socialmente em seu lugar, é preciso mudar de pele a cada primavera (LANDOWSKI, 2002b, p. 93).

A série de cadernos da linha *Pop Fashion* (Figuras 55-57), da empresa Credeal, traz em seu *site*, a apresentação:

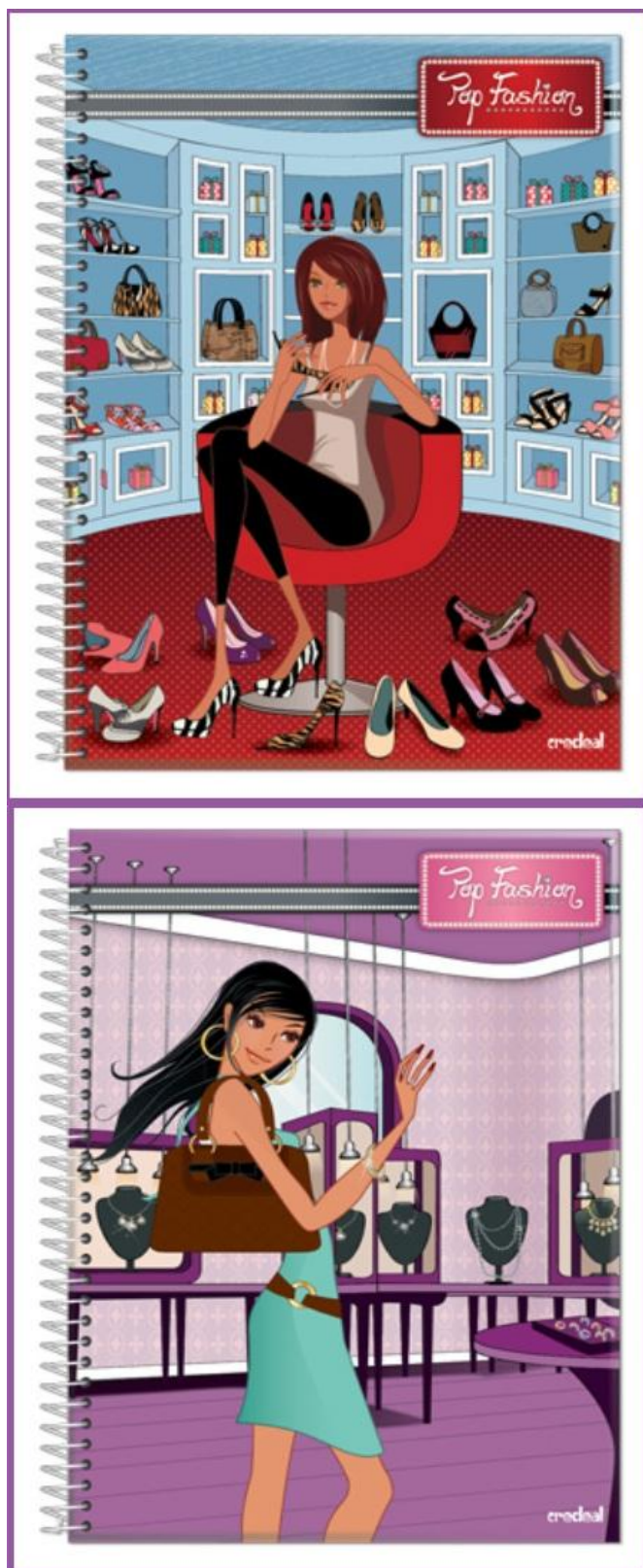
A Coleção *Pop Fashion* já é referência para as meninas antenadas e conectadas. Continua fazendo o maior sucesso com seus looks e links com os maiores centros de moda urbana, compra e consumo nos shoppings e lojas das grandes cidades. Elas seguem, viram fãs e adicionam aos favoritos (POP, acesso em 26 jul. 2013).

Figura 55 – Cadernos da linha *Pop Fashion*.



Cadernos da marca *Pop Fashion* encontrados nas lojas de materiais escolares e na escola.

Figura 56 – Cadernos da linha *Pop Fashion*.



Cadernos *Pop Fashion*
encontrados nas lojas de materiais
escolares e na escola.

Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Figura 57 – Cadernos da linha *Pop Fashion*.



Cadernos *Pop Fashion*
encontrados nas lojas de
materiais escolares.



Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Conforme Landowski (2002b), na gestão do olhar, olhar é fazer. Nos objetos de consumo analisados até aqui, os personagens estão sempre trabalhados com esse recurso embreado do olhar. Nos cadernos *Pop Fashion*, somos captados por esse olhar, que nos faz ver o bracelete reluzente junto com a jovem de vestido verde; ou somos convidados a aprovar o vestido que a jovem loira acaba de escolher; somos levados mais descontraidamente para o *closet* da jovem que está indecisa sobre qual sapato usar, diante de vários pares jogados no chão; ou, mais enfaticamente, entramos indiscretamente no espaço da loira que está na iminência de passar batom. Ela não foi surpreendida por nós, ao contrário, seu intuito é posar mesmo para nós, para que participemos junto com ela do ato de passar batom.

Observamos que, em cada capa, figura uma adolescente com um dado perfil. O primeiro perfil encontrado é de uma adolescente de pele branca e cabelos loiros compridos. Outro perfil é de adolescente de pele branca, cabelos loiros curtos, olhos claros. Há, ainda, uma de pele morena, cabelos castanhos compridos e olhos claros. Observamos, também, uma de pele morena e longos cabelos pretos. Em comum, guardam o mesmo traço físico, corpo esguio, magro, com curvas acentuadas e cabelos lisos. Estão maquiadas, com *blush* e batom, apresentam olhos marcados e trazem unhas pintadas com variados tons de vermelho.

Em cada capa, há determinadas figuras que ganham destaque. Uma das estratégias de dar relevo a tais figuras é a quantidade de vezes em que elas se repetem nas capas. Temos, assim, uma capa repleta de figuras que pertencem ao mundo das maquiagens, como potes com formas, tamanhos e cores variados; uma que simula o espaço de um *closet* ou loja, em que, de um lado, há calçados e acessórios e, de outro, vestidos e *blazers*. A outra capa, como a anterior, simula um *closet* ou loja, mas a distribuição dos produtos – calçados e bolsas – é diferente. Já na outra, são as joias a ornar o fundo em que a adolescente está desenhada.

Ao visualizarmos as capas conjuntamente, sentimo-nos passeando pelo ambiente de um *shopping center*, percorrendo um corredor que agrupa lojas especializadas em ramos diversos. Adentramos, assim, numa loja de maquiagem; na sequência, deparamo-nos com uma de roupa, calçados e acessórios; seguimos por uma que oferece calçados e acessórios e, nesse deslizar, chegamos a uma joalheria.

As capas trazem, ainda, espelhos, expositores, cabides, luminárias, poltrona, letreiro néon. Muitos deles figuram em mais de uma capa e, assim, deixam ainda mais explícito o universo ao qual se reportam.

Assim, a partir de um universo figurativo composto de tantos objetos de consumo femininos, o objeto modal para a conquista da beleza, do luxo, que ainda possibilita estar na moda, são esses artigos presentes na capa. O que é realçado é a vaidade, a sofisticação e a abundância na temática do consumo.

Com relação ao plano de expressão, iniciando pelo cromático, nota-se que o rosa permeia todas as composições, trazendo, pelo simbolismo da cor, o universo feminino. As mulheres vestem roupas nas cores preta e branca; marrom, azul e preta; preta e bege; azul-clara. Os ambientes das lojas, por sua vez, estão num tom ora esverdeado, ora rosa, ora azul e vermelho, ora roxo e lilás. Ao analisarmos as cores presentes nas figuras femininas e as dispostas nos ambientes, observamos que a fartura de cores reside, sobretudo, em outro eixo: nos itens de consumo. Temos, assim, a oposição: escassez de cor *x* explosão de cor, que demarca a relevância dos itens de consumo na sociedade contemporânea. Eles colorem não só os ambientes, mas também os sujeitos ali presentes. A exceção que se encontra está na loja de joias, na qual há menor variação de cores, mas maior predominância do branco e de cores mais claras, como o rosa que reveste a parede que faz fundo aos bustos cinzas em que são expostos os colares.

No que se refere à distribuição dos elementos no espaço das capas de caderno, ou seja, a categoria topológica, há, em primeiro plano, uma espécie de barra acompanhada da placa onde está escrito *Pop Fashion* e aparece a marca do fabricante do caderno – Credeal. A posição da placa em primeiro plano, com o degradê que cria a ideia de iluminação, permite-nos compreender que se trata da vitrine de uma loja.

À frente encontram-se, portanto, os letreiros que identificam não apenas as lojas, mas especialmente o perfil de consumidoras esperadas, e, ainda, os sujeitos que, no futuro, comprarão tais cadernos. Ressalte-se que a identificação é feita em língua inglesa, com os termos *Pop Fashion*. Tal uso constitui uma estratégia de seleção do público, visto que requer conhecimento dessa língua estrangeira, ainda que mínimo. Os termos podem dar a ideia tanto

da moda *pop*, quanto de quem utiliza os produtos da moda e, assim, ganha visibilidade e se torna popular.

Em segundo plano, as figuras femininas estão acompanhadas de espelhos, expositores e itens de consumo, como maquiagens, calçados, roupas, joias. Destaca-se a organização minuciosa dos produtos nas lojas, distribuídos ora circundando a adolescente, ora situados somente nas laterais, ora na lateral e no plano de fundo. Ao fundo, veem-se, também, espelho e expositores. Com isso, as capas deixam evidente a atmosfera de consumo.

Ainda no que tange ao topológico, as figuras femininas ocupam, predominantemente, a posição central nas imagens, mesmo que seu corpo esteja voltado para um espelho na lateral, ou esteja um pouco de lado, admirando uma joia, ou com as pernas levemente para a esquerda, experimentando um sapato, ou, especialmente, sobre um tapete rosa, ocupando, de fato, o centro como o de uma passarela.

Em relação ao formante eidético, as curvas e os arredondados residem nos corpos femininos e lhes conferem sensualidade. Além disso, desenham as formas dos produtos. Por outro lado, as formas retas estão presentes para acentuar a profundidade dos espaços (linhas em perspectiva), os expositores e a placa *Pop Fashion*.

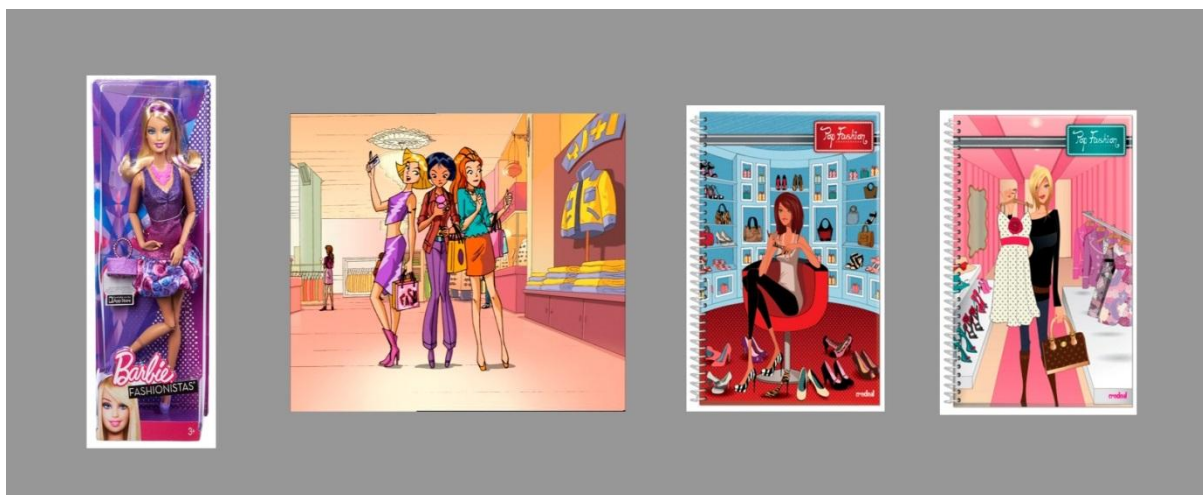
A verticalidade está marcada nas composições, especialmente em função das personagens femininas. Observam-se linhas e luminárias também demarcando essa verticalidade, que reforça o longilíneo, o corpo excessivamente magro, fino. O corpo esguio, porém, com curvas e volumes, confere o valor que o corpo, ou melhor, esse tipo específico de corpo, desfruta na atualidade. É o corpo flexível, sedutor, aceito, desejado e desejável. Por outro lado, as formas retas dos expositores evocam a ideia de organização impecável dos itens de consumo e, por conseguinte, acentuam a preocupação com um ambiente propício para a venda.

Reunidas tais pistas, sentimo-nos ainda mais provocados para enveredar pelos sentidos que compõem, na atualidade, as capas de cadernos.

O percurso de descrição das capas leva-nos a mergulhar no universo dos sentidos a partir de três perspectivas: a) os sujeitos que protagonizam as capas: as adolescentes, b) o espaço que habitam: o *shopping center*, c) a ação que realizam: o consumo de luxo.

Quem são essas adolescentes retratadas na Figura 58? Será que não as conhecemos de algum lugar? Não as teríamos visto antes? Esses cabelos longos, lisos e loiros, a pele clara, o corpo magro, longilíneo, com seios e bumbum volumosos, cintura marcada?

Figura 58 – Mosaico *Barbie Fashionista* / *Três Espiãs Demais* / *Pop Fashion*.



Fonte: <http://www.mattelbrasil.com.br> e <http://www.credeal.com.br> (2013).

Na infância, que menina não foi devidamente apresentada à boneca *Barbie*? Certamente ela foi ou ainda é a amiga mais velha, antenada com a moda, colecionadora de um vasto guarda-roupa sempre em renovação, com corpo escultural e postura elegante. Esse corpo e os atributos a ele relacionados são, segundo Oliveira (acesso em 15 jul. 2013), potente objeto de valor, isto é, “[...] aquele cuja obtenção é o fim último de um sujeito” (FIORIN, 2011a, p. 37).

A *Barbie*, assim como as figuras das capas dos cadernos, desfruta do ambiente do *shopping* e tem a moda como um dos assuntos de sua predileção, tanto que foi lançada a “*Barbie Fashionista*”. Qualquer semelhança, portanto, entre as adolescentes *Pop Fashion* e a *Barbie* está longe de ser coincidência.

O desenho norte-americano *Três Espiãs Demais* tem como protagonistas três adolescentes, espiãs, que vivem em Beverly Hills. Seus corpos esguios, magros, com curvas marcadas mantêm as características da *Barbie* e, ao aproximarmos o perfil das Espiãs ao das *Pop Fashions*, há outra semelhança: o traço dos animes japoneses.

Além dessa estética, o ambiente do *shopping* é comum às *Espiãs* e às *Pop Fashions*. Em contrapartida, o não lugar dos dois grupos de adolescentes é a escola. A temática do consumo também envolve essas adolescentes. No caso das *Três Espiãs Demais*, Pirola comenta:

Os bens de consumo, figurativizados por lentes de contato, espelinhos, sombrinhas, cintos, batons, bolsas, etc., são os objetos modais da trama, que ajudarão as meninas comuns a se transformarem em heroínas. Essa questão nos parece central, pois o enunciador, ao figurativizar produtos de consumo (batons, espelhos, bolsas, botas, etc.) com outras funções que não as usuais, os apresenta como produtos que valem muito mais do que a própria aparência; são produtos “amigos”, que as salvam de situações complicadas: os bens de consumo estão ali para transformá-las e para salvá-las! (PIROLA, 2006, p. 97-98).

A *Barbie*, as *Espiãs Demais*, as *Pop Fashions* levam-nos a considerar que um discurso está impregnado de outro. Fiorin (2011b, p. 32) comenta: “A interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro”. Assim, os discursos que trazem a valorização do corpo, da vaidade, do consumo, da moda, do luxo chegam a nós a partir de variados textos: de uma boneca, um desenho animado, capas de caderno, entre outros.

Essa trama revela-se, portanto, muito mais complexa, com fios que se encontram e formam um emaranhado, de maneira que diferentes campos – indústrias de brinquedos, de material escolar, de comunicação – interpelam a adolescente contemporânea.

Voltamos, então, às adolescentes que irrompem nas capas dos cadernos *Pop Fashion*. Elas vivem na atualidade, são vaidosas, usam maquiagem, desfilam corpos magros e voluptuosos e, sozinhas, divertem-se nos ambientes de consumo.

Recuperamos, assim, a pesquisa de Rocha e Pereira (2009) sobre juventude, que aponta um conjunto de valores esboçados nas capas estudadas. Concentramo-nos em três: ambivalência, autenticidade e gregarismo, pois se revelam mais potentes na análise.

A noção de ambivalência pode ser notada em adolescentes com poder de consumo, em situações de consumo. Será esse poder é resultado do trabalho delas ou de seus pais? Duas faces coexistem: o poder de consumir *x* a dependência financeira, ou seja, na primeira posição seriam adultos, na segunda, crianças.

Quanto à autenticidade, as personagens, para serem autênticas, utilizam itens de consumo e revelam isso, mostram-se com batom em mãos, em frente ao espelho; sentam-se rodeadas por variados pares de calçados, deixam explícita sua atitude. A composição das capas aponta, também, que uma das estratégias para se alcançar autenticidade é ter em mãos os cadernos *Pop Fashion*.

No contexto brasileiro, os itens e serviços de luxo mais vendidos são moda, bebidas, relógios e joias, cosméticos e hotéis (EXAME, apud ROCHA; PEREIRA, 2009). A partir disso, ao problematizar onde se encontram as adolescentes *Pop Fashions*, notamos que duas delas estão em lojas de moda – roupas, calçados e acessórios –, espaços sofisticados, com decoração esmerada, como podemos observar em função da combinação de papéis de parede, da iluminação, dos espelhos, por exemplo. Uma está em loja de maquiagem e outra em loja de joias, ambientes também requintados. Em síntese: é o consumo de luxo que está estampado nas capas.

Lipovetsky sublinha uma metamorfose na relação com o luxo, com a amenização da crítica que se voltava para os excessos do luxo: “Tudo se passa como se o luxo houvesse perdido sua capacidade de provocar o ressentimento, a hostilidade aberta, o desejo de despojar os ricos” (LIPOVETSKY, 2007, p. 327). Em meio a essa ambiência, há um deslizamento na compreensão do luxo, de maneira que estamos em pleno “[...] tempo da legitimação e da democratização de massa dos desejos de luxo [...]. Na sociedade de hiperconsumo, não se trata mais de combater privilégios tirando bens dos ricos quanto de ter acesso a eles com fins de gozos privados emocionais” (LIPOVETSKY, 2007, p. 328).

Interessa-nos, ainda, enveredar pelo entendimento do luxo com a intenção do gozo particular, pessoal, íntimo. Segundo Lipovetsky (2007, p. 327), trata-se de “[...] viver o luxo para si em vez de exibi-lo”. O grande motor, por conseguinte, é a “[...] satisfação que ele [o luxo] proporciona (um sentimento de eternidade num mundo entregue à fugacidade das coisas), e não porque permite exibir status” (CHARLES, 2007, p. 26).

As quatro adolescentes *Pop Fashions*, sozinhas, em cada uma das capas dos cadernos escolares, vivenciam esse instante de prazer: sorriem, exibem felicidade na companhia de itens de consumo.

O *shopping center* constitui o ambiente privilegiado onde a ação transcorre e nele está reunida a tribo – a *Barbie*, as *Espiãs*, as *Pop Fashions*. As capas, assim, tocam no conceito do gregarismo, pois trazem o anseio por fazer parte de uma tribo.

Sarlo (2006) pondera que os *shoppings* guardam visual parecido ao redor do mundo. Esse conhecimento do que é um *shopping*, das marcas ali presentes, de sua organização gera conforto e segurança ao sujeito, fazendo dele um espaço que não é estrangeiro, um território conhecido. Assim, trazer o universo dos *shoppings* nas capas é colocar em relevo um terreno familiar. Essa relação com a ambiência de consumo é tão intensa que, no documentário “Criança, a alma do negócio” (2008), crianças revelam que gostariam de morar em *shoppings*. Será, então, que a capa possibilita que a adolescente carregue uma imagem do seu mundo?

Com as análises feitas das duas coleções de cadernos da Credeal (Turma da Lala e *Pop Fashion*), relembremos Baccega (2010), quando diz que os campos da comunicação e da educação são *locus* privilegiados da formação dos sentidos sociais. Para nós, são campos indissociáveis, já que a educação e a comunicação, nos âmbitos seja formais seja não formais, participam da construção das formas de sociabilidade dos sujeitos. Estas estão prenhes de discursos, conceitos e valores que, por sua vez, retroalimentam as práticas vividas.

Os entrecruzamentos que aproximam a boneca *Barbie*, o desenho Três Espiãs Demais, os cadernos *Pop Fashion* revelam a potência e a intensidade dos discursos que têm em comum. Acentuam, ainda, como os discursos, de maneiras variadas, circundam a adolescente. E circundam com tanta intensidade que há grande possibilidade de contribuírem para sedimentar, naturalizar a vaidade, o consumo, o luxo, a moda.

Não é de espantar, no entanto, se esses entrecruzamentos forem ainda mais longe. A Turma da Lala não seria a preparação para, no futuro, a adolescente integrar uma outra tribo e se tornar *Pop Fashion*? O consumo de tecnologia moderna, o domínio dessa tecnologia, a apresentação desses itens com entusiasmo, desempenhando função vital no contexto em que são apresentados, como parte importante que define a identidade, certamente favorecerão que a menina, com o passar dos anos, mantenha seu interesse pelo consumo de luxo, com variações que a levem, então, para o mundo *Pop Fashion*.

Baccega (2010, p. 444) destaca o consumo como pilar da contemporaneidade e considera que seu conhecimento seja indispensável, já que o consumo se relaciona diretamente com a

[...] comunicação, através do discurso publicitário, da mídia, do boca a boca, da divulgação dos bens materiais/simbólicos produzidos, etc; com a educação, formal ou não, por ser aí que se pode construir competência sobre a temática, de modo a formar cidadãos que se relacionem reflexivamente com ele.

Por outro lado, Costa (2010) lembra-nos que um dos esforços educativos da atualidade é não interpretar os fenômenos da cultura de massa e da *internet* somente pelo que se materializa em seus conteúdos, mas há de se observar, também, a própria dinâmica dessa indústria, que se sustenta pela intensidade do fluxo das informações. Segundo o autor, “a profusão de imagens, cada qual buscando maior espetacularização, conduz ao esquecimento. Sociedade sem memória resulta da desarticulação entre informação e experiência, como uma consequência também da superexcitação de imagens” (COSTA, 2010, p. 365). E defende que por esses motivos é que se torna mais necessária a educação para a mídia, que, na visão do autor, “pressupõe exercício permanente de decifração dos códigos de linguagem e de estudo do funcionamento dos suportes midiáticos, cuja finalidade é alterar o estado de dessensibilização e de tolerância com a violência simbólica” (COSTA, 2010, p. 365).

Se discorremos sobre entrecruzamentos que fazem discursos circularem tão fortemente entre adolescentes e levantamos até a hipótese de uma naturalização, sedimentação de tais discursos, torna-se urgente pensar estratégias que possam provocar estranhamento. Um caminho possível abre-se pela educação do sensível, como apresenta Greimas (2002), na obra *Da imperfeição*. Greimas (apud OLIVEIRA, 2002) acentua que a valorização dessa dimensão constitui uma importante contribuição do estudo. Oliveira destaca, ainda, que Greimas redimensiona a estética ao trazê-la para o cotidiano, que passa a ser considerado um espaço necessário para a construção do sensível.

A educação, assim, tem um lugar central: pode promover o encontro com esses variados objetos, um encontro potente, capaz de favorecer a desnaturalização do olhar e, assim, permitir que o objeto recupere sua espessura. A educação pode trazer contribuições por meio de aportes que permitam a apreensão do mundo e, também, de nós mesmos, além de ampliar o entendimento dos objetos que nos circundam.

Os corpos das marcas

Os materiais escolares são vendidos por empresas (lojas, *sites*, papelarias), fruto de contratos que mantêm com empresas licenciadoras.

O licenciamento é um contrato por meio do qual um licenciado arrenda os direitos de parte de uma propriedade intelectual protegida (nome, imagem, logotipo, personagem, ou composição de mais de um destes elementos) de um licenciador, que é o dono ou detentor da propriedade, para usarem em um produto ou serviço (MAYANA, 2012).

As empresas de mídia são grandes licenciadoras para as empresas do segmento escolar.

Segundo a Associação Brasileira de Licenciamento (ABRAL), os tipos de licenciamento mais comuns são “[...] arte, personagens (cinema, TV, videogame, desenhos animados), colegial, moda, música, esportes (times, atletas) e sem fins lucrativos (museus, universidades, entre outros)”. Os segmentos que mais utilizam licenciamento no Brasil são “confeção, papelaria e brinquedos, seguidos por calçados, higiene e beleza e alimentação” (MAYANA, 2012).

As propriedades mais exploradas no mercado brasileiro são as relacionadas a entretenimento, como filmes, desenhos animados e HQs, destinados primordialmente ao público infantil. Segundo a Licensing Brasil Meeting, estas opções respondem por cerca de 70% do mercado de licenciamento. Para ilustrar a dimensão deste mercado, pode-se citar **o caso da Disney**, que é um dos maiores licenciadores de personagens do mundo e, hoje, fatura mais com o licenciamento de produtos estampados com suas marcas e personagens do que com a bilheteria de suas animações (MAYANA, 2012, grifo nosso).

Uma dessas empresas, a Tilibra, organiza seus produtos licenciados não pelos produtos em si, mas pelas “marcas de preferência” (Figura 59).

Perez esclarece que “a marca é uma conexão simbólica e afetiva estabelecida entre uma organização, sua oferta material, intangível e aspiracional e as pessoas para as quais se destina” (PEREZ, 2004, p. 10).

Segundo Perez (2004, p. 3), “no contexto de consumo, as marcas assumem destaque nas relações de compra e venda, indo além da ideia de meras facilitadoras das transações

comerciais para transformar-se em poderosos e complexos signos de posicionamento social e de ser no mundo”.

A oferta de bens de consumo intensificou-se de tal maneira em nosso campo visual, nas ruas, nos supermercados, nos shoppings e nas lojas, que só é possível distinguir tantos produtos por meio de signos abreviados, de marcas e de suas expressividades. A marca apresenta a possibilidade de os produtos, mesmo que fugazmente, serem apreciados, reconhecidos e ocuparem na memória do consumidor um lugar um pouco mais seguro (PEREZ, 2004, p. 3).

Segundo a autora, as marcas também têm necessidade de entropia, ou seja, que sejam injetadas de energia, de esforços de lembrança, pois, “[...] se não injetarmos constantemente energia na marca, ela perde sua atratividade, sua pregnância, desgasta-se e pode desaparecer” (PEREZ, 2004, p. 13).

Essa energia à qual a autora se refere são os constantes investimentos que as empresas fazem nas diversas mídias para projetar suas marcas para seus públicos-alvo. Assim, “a marca deve estar constantemente presente e se auto-referenciando. [...] há de se prover esse abastecimento com investimento publicitário e promocional” (PEREZ, 2004, p. 13)

O processo de criar extensões da marca – por meio de licenciamento – para outras empresas e produtos diversos acaba por transferir, também, os valores da marca mãe, ou seja, uma espécie de testemunho que valida a marca.

Assim acontece com os diversos produtos licenciados que trazem apresentadores e pessoas famosas da TV (Xuxa, Eliana, Sandy, Gisele Bündchen, Neymar e outros) e também dos desenhos animados (Disney), validando produtos que vão desde remédio para cólica até um caderno escolar.

Quando a empresa de mídia é a própria licenciadora, essa “autoridade” em validar produtos é muito mais fácil, uma vez que o que passa na mídia e faz sucesso logo é licenciado. A mídia é a própria formadora dessas autoridades em forma de produto e se autorreferencia o tempo todo, já que os produtos são relativos justamente ao mundo dos seus programas e personagens.

A expressão das marcas se dá “[...] por meio do nome que apresentam, do logotipo, da forma e do design dos produtos que encarnam, da embalagem e do rótulo, da cor, do slogan, do jingle, da personalidade, do personagem que representa, de um mascote, além de outros recursos e do contexto organizacional” (PEREZ, 2004, p. 48).

No caso dos materiais escolares, é quase impossível que um programa de TV, um filme ou um personagem de desenho animado não esteja estampado em algum material escolar.

As marcas se expressam, se dão a ver, se mostram de diversas maneiras, com o objetivo de potencializar seus efeitos de sentido, [...] com a intenção de penetrar em nossos sentidos e causar sensações agradáveis e até afetivas que nos levem a uma aproximação. O objetivo é estabelecer uma conexão – e se esta for emocional, tanto melhor (PEREZ, 2004, p. 48).

Dessa forma, “saber engendrar sentidos, manipular, formatar e entregar atributos atrativos é o maior dever para todas as marcas modernas. O significado é a verdadeira ferramenta a partir da qual todos os processos de criação de valor se prendem e se convergem” (PEREZ, 2004, p. 134).

No caso dos produtos escolares que veremos a seguir (*Jolie, Polly, Barbie e Monster High*), o enunciatário/usuário já está previamente investido de um saber que pressupõe a escolha de personagens e marcas. Essas marcas sintetizam um “mundo de possibilidades”, de estilo pronto e acabado. Entretanto, na impossibilidade de os sujeitos terem o mundo todo, recorrem a uma parte dele através das marcas dos produtos e serviços colocados à venda. Assim, as marcas funcionam como metonímia do mundo, sintetizam-no e simplificam-no para nós.

Se as marcas sintetizam o mundo, os personagens de TV e desenho animado sintetizam os estilos de vida possíveis nesse mundo. E isso acontece predominantemente nos materiais escolares. Os produtos não vendem em suas capas a experiência, vendem os personagens, pois a experiência já foi vista quando os usuários assistiram aos programas.

Assim, quando uma criança diz “Eu tenho ou eu quero a mochila da *Barbie*”, na verdade ela está dizendo que quer uma mochila cujo personagem conheceu num comercial de televisão, com cujo estilo de vida, gostos, atitudes, formas de ser e estar no mundo ela se identifica e por

isso é valorizada também por seus pares. Logo, ela quer a mochila para ter acesso não à coisa em si, mas ao conceito da personagem, à ideia que a coisa projeta.

No segmento escolar, a cultura midiática (em todas as suas extensões) encontra campo fértil para se autorreferenciar o tempo todo.

Figura 59 – Site da Tilibra.



Fonte: <http://www.tilibra.com.br> (2013).

Ao escolher a marca/personagem *Jolie*, por exemplo, a internauta é levada a um *hot site* específico da marca, com caminhos alternativos para interação. Por exemplo, são quatro portas de quartos que levam as enunciatórias a quatro mundos *Jolie* diferentes (Figura 60).

Figura 60 – Hot site da Jolie.



Fonte: <http://www.tilibra.com.br> (2013).

Se entrarmos no *site* da *Barbie* (Figura 61), da empresa Mattel, temos, logo na *home page* a Casa da *Barbie*. Tivemos a oportunidade de identificar esse produto nas conversas dentro da escola, conforme descrito a seguir.

Figura 61 – Site da Barbie.



Fonte: <http://www.barbie.com> (2013).

Abordamos duas meninas no banquinho do recreio, com idades de 7 e 8 anos. Apresentamo-nos, falamos da pesquisa e conversamos durante todo o intervalo do recreio. Elas estavam conversando sobre a Casa da *Barbie*. Perguntamos onde encontramos a Casa da *Barbie* e elas disseram: “No *Shopping Vitória*, na *HD Kids*”. Perguntamos sobre os programas de TV de que mais gostavam e elas responderam:

Mr. Bean (DVD)
Disney Jr.
Discovery Kids.
Cartoon.
Filmes da TNT que os adultos gostam de ver.
Homem de Ferro / Jurassic Park.
Novela Marimar – minha mãe adora Marimar.
Rosalinda – novela.
Cuidado com o anjo – novela – Eu acho que é do SBT.
Novela Rubi.
Pica-Pau é do mau.
Pica-Pau é um desenho que todo mundo adora.
Novela que toda criança gosta é Carrossel.
Desenho animado Puka – Disney XD.
 (Diário de Bordo, 13 de junho de 2013)

A conversa fluiu e outros se juntaram a nós, a exemplo de um menino que disse gostar de jogos na *internet*. Sobre os hábitos de mídia, todos os alunos acessam *internet* e *YouTube*.

Conversando com os jovens, eles dizem usar a internet para duas coisas: “Quando eu preciso estudar” e “Quando minha mãe deixa eu brincar”. Dizem assistir à TV de manhã, à tarde e à noite. Uma delas diz: “Meu pai costuma assistir muito jornal que os adultos gostam”. Sobre seus passeios dizem: “Só vamos ao shopping no aniversário da minha mãe”. Por alguma razão, na conversa sobre shopping, uma aluna disse: “Nem todo mundo confia que o Papai Noel existe. Eu não confio, eu acho que isso foi só uma história criativa inventada para o Natal”. Uma aluna diz que gosta da novela Sangue Bom. Outra diz gostar da “nova novela que vai começar em julho – Chiquititas”. Uma aluna diz usar celular Samsung para brincar com joguinhos e fazer ligações. A outra diz: “Eu não ouço música no celular porque só tem música de Deus, que a minha mãe colocou, e porque eu acho que eu sou evangélica. Mas eu gosto mesmo é de funk”. Já a outra aluna diz: “Não tenho celular porque minha mãe não deixa”. Por fim, dizem: “Uma música que todos os jovens e adultos gostam é o Camaro amarelo”. (Diário de bordo, 13 de junho de 2013).

Sobre este último dado, quando começamos a frequentar as saídas com as turmas integrais, constatamos muitas dessas afirmações. A maioria das músicas cantadas pelos jovens dentro do ônibus é do estilo *funk*. Eles ficam em êxtase quando veem passar algum carro da marca Camaro.

A boneca *Polly* estava estampada em vários materiais na escola: cadernos, lancheiras e mochilas, com alunas do Jardim de Infância e das séries iniciais. Visitando o *site* (Figura 62 e 63), encontramos:

Figura 62 – Site da Polly.



Fonte: <http://www.pollypocket.com/pt-br> (2013).

Figura 63 – Site da Polly.



Fonte: <http://www.pollypocket.com/pt-br> (2013).

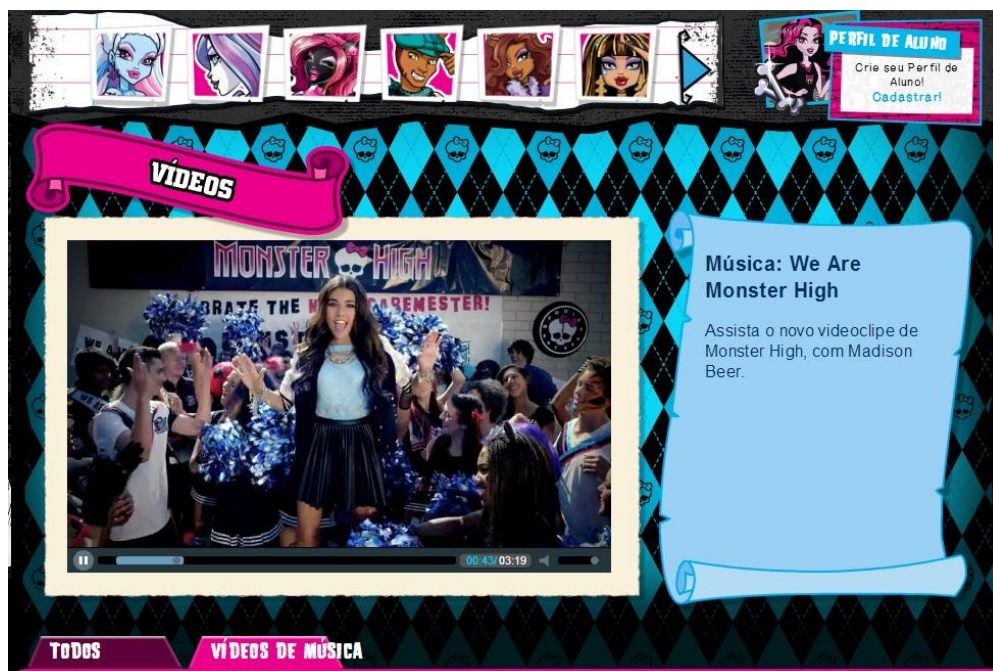
Já a série *Monster High* (Figuras 64-68) fez com que os cadernos esgotassem na papelaria de Jardim Camburi, em fevereiro/2014.

Figura 64 – Site do *Monster High*.



Fonte: <http://www.monsterhigh.com/pt-br> (2014).

Figura 65 – Clip do *Monster High*.



Fonte: <http://www.monsterhigh.com/pt-br> (2014).

Figura 66 – Site do *Monster High*.



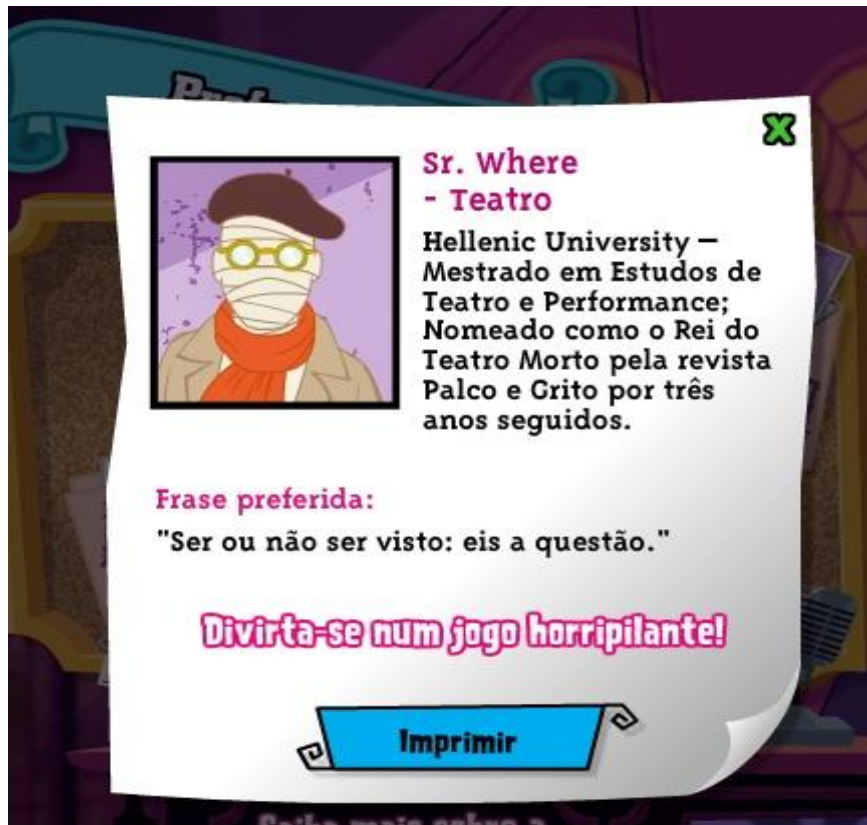
Fonte: <http://www.monsterhigh.com/pt-br> (2014).

Figura 67 – Site do *Monster High*.



Fonte: <http://www.monsterhigh.com/pt-br> (2014).

Figura 68 – Site do *Monster High*.



Fonte: <http://www.monsterhigh.com/pt-br> (2014).

Essas cinco últimas figuras da série *Monster High* figurativizam o espaço escolar como se fosse um *shopping center*. Na intitulada “sala dos estudantes”, encontramos *pufs*, uma mesa de pingue-pongue, TV, revistinhas e um fliperama. Na sequência, “as alunas” são mostradas com perfis diferentes, exibindo várias combinações de vestimentas. Já a frase preferida do “professor” é “Ser ou não ser visto”, eis a questão”.

Paradoxalmente, o excesso de ofertas de estilos parece desintegrar o sujeito.

Não deve ser fácil escolher quem “eu quero ser”, pois as combinações e recombinações que os produtos da cultura midiática oferecem parecem não ter fim. Pudemos perceber esse aspecto na conversa que tivemos com uma aluna.

Dentro do ônibus, estávamos a caminho do Ginásio Álvares Cabral. Uma aluna sempre buscava minha companhia e sentava ao meu lado. A menina de nome Karla⁹ me diz: “Por favor, não me chame de Karla, me chame de Thaylla (que é uma colega dela da escola). Quando perguntei por que ela queria ser outra pessoa, igual a Thaylla, ela disse: “Ela é linda e sabe dançar ballet”. Disse ainda que costuma usar os seguintes nomes: Violeta e Ludmilla, personagens da Disney; Stephany, personagem da Discovery Kids; e Cristal, da novela. (Diário de bordo, 22 de agosto de 2013)

⁹ Reforçamos que todos os nomes de alunos citados neste trabalho são fictícios, justamente para preservar-lhes o anonimato.

Figura 69 – *Displays no Shopping Vitória.*



Personagens *Jolie*, *Ben 10* e *Monster High* nos displays da entrada da Loja Renner, *Shopping Vitória*, na ocasião de nossa ida à Bienal do Livro com a turma integral.

Fonte: Pirola (2013).

O corpo no clube

As atividades praticadas no passeio ao Álvares Cabral são natação e futebol. Os jovens que não têm tênis adequado não podem jogar. Igualmente, quem não tem roupa de banho não pode entrar na piscina. Muitos jovens não participam das brincadeiras porque, realmente, não têm os acessórios adequados, ou porque os pais se esqueceram de colocá-los na mochila dos filhos. Apesar de a escola ter alunos de classes baixa e média, muitos acessórios são de marca (Figura 70).

Figura 70 – Touca Speedo e maiô da Barbie.



Maiô da *Barbie* e touca *Speedo* usados por aluna na ocasião de nossa ida ao Ginásio Álvares Cabral com a turma integral.

Fonte: Pirola (2013).

Os alunos demonstram conhecer muito bem os atributos das marcas que usam, conforme podemos constatar nas duas descrições do diário de bordo abaixo transcritas.

Já no ginásio, uma menina, ao sair da piscina, mostra o produto que usa – “Inspira Natura Plant” – para que seus cabelos fiquem tratados após o banho na piscina. Acrescenta que também costuma usar óleo de Argan para os cabelos. (Diário de bordo, 29 de agosto de 2013)

Uma menina diz que vai ganhar celular de tela “touch screen”. Disse que perdeu o celular antigo e que, se vendesse, ganharia milhões. Quando perguntei por que o celular dela valeria milhões, ela disse que foi a mãe quem disse: “que de tão antigo que é o celular, ele valeria milhões”. (Diário de bordo, 29 de agosto de 2013)

Os corpos no Parque

Segundo o coordenador, a atividade externa de que os alunos mais gostam é a ida ao Parque Pedra da Cebola. Lá, eles ficam livres, podem caminhar, correr, fazer brincadeiras diversas.

Nesse dia, um fato curioso chamou nossa atenção. Durante todo o trajeto até o Parque Pedra da Cebola, um aluno ouviu música com celular e fone de ouvido. Quando chegamos ao Parque e a atividade de jogar futebol iniciou, achei que ele iria guardar o celular. Mas, curiosamente, ele jogou bola com os pés, enquanto as mãos seguravam o celular e os ouvidos carregavam o fone. É como se os aparatos tecnológicos fizessem parte de seu corpo.

No Parque da Cidade, em Serra, apesar de a escola ter levado brinquedos, os alunos não os utilizaram; preferiram brincar na pista de *skate* e jogar futebol.

Há uma aluna na escola que se parece com a garota do comercial da Omo (Figura 89) e há também um aluno com as mesmas aparências físicas do garoto figurativizado na capa de um caderno (Figura 71): a mesma cor e o mesmo corte de cabelo, a mesma cor dos olhos; também é adepto da prática de *skate*.

Figura 71 – Caderno esporte *skate*.



Caderno com esporte *skate* encontrado nas lojas de materiais escolares.

Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Os brinquedos abaixo (Figura 72) são levados pelos professores das turmas integrais para uso dos alunos no Parque. Curiosamente, ficam jogados de lado, tornaram-se obsoletos, já que o local preferido pelos alunos é a quadra de futebol e a pista de *skate*.

Figura 72 – Brinquedos.



Fonte: Pirola (2013).

Os corpos que desenhavam

Na ida ao Parque Mata da Praia, a atividade proposta aos alunos foi fazer uma trilha sensível. Professores e alunos tiveram os olhos vendados e caminharam por dentro da mata, guiados apenas por uma corda. No trajeto, o desafio era sentir a natureza com as mãos, os pés, o corpo, o olfato. Após esse trajeto, os alunos foram convidados a desenhar o que sentiram durante a atividade. É o que mostram alguns desenhos que separamos a seguir (Figuras 73 e 74).

Os corpos superexcitados

Quando visitamos o *Shopping* Vitória, o local escolhido pelos alunos foi o espaço de jogos (Figuras 75 e 76).

Figura 75 – Praça de jogos no *Shopping*.



Espaço de jogos no *Shopping* Vitória, na ocasião de nossa ida à Bienal do Livro com a turma integral.



Fonte: Pirola (2013).

Figura 76 – Praça de jogos no *Shopping*.



Espaço de jogos no *Shopping* Vitória, na ocasião de nossa ida à Bienal do Livro com a turma integral.



Fonte: Pirola (2013).

Os corpos da Ciência

Na Escola da Ciência, percebemos que nem sempre as atividades de ensino-aprendizagem são contextualizadas e explicadas. Ao expor os instrumentos, os instrutores não os associam com o saber. Resta, então, a brincadeira pela brincadeira (Figura 77). Assim, é preciso que a escola perceba e repense situações como essas, aliando as atividades intra e extra sala, para que o processo educativo faça sentido como um todo.

Figura 77 – Escola da Ciência.



Escola da Ciência, na ocasião de nossa saída com a turma integral



Fonte: Pirola (2013).

Os corpos da Cultura

Já no Museu da Vale, três situações chamaram nossa atenção. Ao falar sobre a história da construção da ferrovia, em determinados momentos a instrutora fazia perguntas às crianças: “Quem aqui assiste ao desenho Pica-Pau?” Num segundo momento perguntou: “Quem assistiu ao filme Titanic?” E em outra abordagem perguntou: “Como vocês enviam mensagens?” Os alunos responderam: “Celular, *tablet*, *facebook*, SMS” (Figura 78).

Figura 78 – Museu.



Museu da Vale, na ocasião de nossa saída com a turma integral.



Fonte: Pirola (2013).

A proposta de ida aos espaços é muito válida e tem potencial, mas é preciso articular o ensino-aprendizagem nesses espaços, caso contrário a atividade perde sentido, cai na coloquial brincadeira ou passatempo.

Como vimos nos blocos figurativos expostos até aqui, os produtos da cultura midiática estão imersos nas mais diversas atividades e situações e atuam, de forma geral, nas configurações de visibilidade dos alunos. Os produtos midiáticos acionam o estado volitivo dos alunos. São da ordem do “querer”, do “querer ser” igual aos personagens, um “querer” pertencer aos grupos.

Percebemos nas situações observadas a aproximação ou o distanciamento, a aprovação ou a reprovação dos sujeitos nas várias situações de interação que se formam. Essas condições permitem validar as práticas e possibilitam que os grupos de sujeitos se formem e reiterem as práticas dia após dia.

Constatamos que, em grupos ou sozinhos, em espaços abertos ou fechados, com diferentes expressões corporais, em pé, sentados ou em movimento, em relações mais abertas ou mais recatadas, entre meninos ou meninas na faixa etária de 6 anos a 13 anos, os produtos da cultura midiática transcendem o aspecto funcional, ou seja, da usabilidade e do aspecto prático do produto. Eles são mais que simples coadjuvantes, são protagonistas, fazem parte da construção corporal dos sujeitos, propiciando a identificação, a aproximação e a interação entre eles.

Percebemos que, no recreio, os alunos fazem as mesmas atividades, nos mesmos horários, com as mesmas pessoas, com os mesmos produtos midiáticos e ocupam os mesmos espaços na escola. Os produtos midiáticos permitem não só que os grupos estejam juntos, participando das diversas interações, mas também que as pessoas fruam da companhia umas das outras. O que parece estar em jogo e ser o objeto-valor dos alunos é o consumo da presença do Outro. Essa presença do Outro, almejada pelos indivíduos, é sinônimo de aceitação, de pertencimento. Logo, podemos dizer que o “querer pertencer” também é o objeto-valor. Mas é sabido que o “querer pertencer” faz parte da própria constituição social dos sujeitos, ou seja, precisamos do Outro para nos tornar nós mesmos.

A problemática que se coloca nos dias atuais é o que fazemos para poder pertencer. No que tange às nossas observações na escola, percebemos uma intensidade do uso dos produtos e estilos midiáticos como condição de aceitação, ou seja, para pertencer, é preciso ser notado, daí o “querer ser visto”. Os produtos midiáticos são construídos da visibilidade dos sujeitos, daí o “querer ter”. Assim, o problema se instaura quando ter, parecer e aparecer passam a ser as únicas competências exigidas pela sociedade para que os sujeitos sejam aceitos e possam fruir da presença do Outro e de alguns espaços. Mais problemático ainda é quando essas práticas se naturalizam, transformando-se em hábitos cristalizados e irrefletidos.

Com base nos eventos descritos, percebemos também que a cultura midiática influencia nas práticas de assimilação, admissão, exclusão ou segregação dos sujeitos. Nos eventos analisados, distinguem-se os que têm os produtos midiáticos e os que não têm. Alia-se a isso, a participação individual ou coletiva dos usos desses produtos.

Quem não tem os produtos da cultura midiática pode sofrer tanto a não disjunção (admissão no grupo) quanto a não conjunção (segregação). Poder entrar ou não no grupo vai depender dos investimentos que cada sujeito opera, ou seja, “querer fazer” parte do grupo vai demandar uma estratégia do “poder fazer” parte. É compreensível, então, que “querer ser” igual a outrem é uma das estratégias para “poder fazer” parte de um grupo específico. Entramos, então, na seara da imagem, do parecer igual a outrem para com ele entrar em conjunção (assimilação). Sendo assim, o sujeito passa a operar as suas estratégias de visibilidade (ser e ser visto).

[...] em tal contexto preciso e em função de tais condutas particulares, o sujeito considerado possa eventualmente – e talvez mesmo deva em certos casos – parecer como tal a seu parceiro, pois é a partir da leitura que será assim feita de seu comportamento que o outro regravará sua própria conduta a seu respeito – e reciprocamente, claro, segundo um processo recursivo teoricamente até o infinito (LANDOWSKI, 2002b, p. 52).

Quando as atividades são individuais, percebemos que os que têm roupa para nadar fazem a atividade, os que não têm ficam de fora. O mesmo acontece com os que têm ou não têm tênis para jogar. Quando as atividades são coletivas, os que têm os produtos e brinquedos reúnem-se em grupos, já os que não têm podem participar se forem convidados, amigos do grupo.

Os produtos da cultura midiática atuam na composição dos corpos dos sujeitos. Fazem com que os alunos possam assemelhar-se a certos grupos e estilos. Assim, os produtos são elementos modais que fazem com que o Outro tenha ou pareça ter condições de entrar em conjunção com o objeto-valor – a companhia dos colegas. “Estar com o Outro”, “estar em sua companhia” é estar em “interação”. Assim, a interação é a sanção final, ou seja, é a garantia da conquista do Outro.

Conforme mostra o Quadro 11, temos as seguintes situações:

Quadro 11 – Políticas alunos-alunos.

| | |
|---|---|
| Ser (parecer) igual Conjunção Assimilação | Ser (parecer) diferente Disjunção Exclusão |
| Não ser (não parecer) diferente Não disjunção Admissão | Não ser (não parecer) igual Não conjunção Segregação |

Fonte: Pirola (2013).

Mas, para chegar a esses estados que dependem tanto do sujeito quanto do Outro, ou seja, para chegar a essas situações pretendidas (ou não) de interação, o sujeito opera *performances* de visibilidade. E é nessa seara que os produtos da cultura midiática contribuem para as aparências dos sujeitos e, conseqüentemente, para o sucesso (ou não) de suas interações, uma vez que já trazem figurativizados em seus suportes um leque pronto e definido de estilos de vida que o sujeito pode adotar. Quer ser a Princesa da Disney? Compre o caderno ou o baralho da Disney. Quer ser o Neymar? Corte o cabelo moicano, compre o tênis *Nike* amarelo e cante a música que fala dele. Quer ser tecnológico? Use o uniforme e os cadernos dos memes da *internet*. Quer ser Chiquititas? Chaves? Uma supermodelo? Ou a garota do comercial da Omo? Veja, ouça, compre e seja!

Se os produtos da cultura midiática interferem nos estilos de vida, retomemos as proposições de Landowski (2002b) sobre o assunto (Quadro 12).

Quadro 12 – Estilos de vida.

| | |
|---|---|
| Estilo Esnobe (conformidade) Conjunção Assimilação | Estilo Dândi (exacerbação da diferença) Disjunção Exclusão |
| Estilo Camaleão (não destoar do contexto) Não disjunção Admissão | Estilo Urso (singularidade) Não conjunção Segregação |

Fonte: Pirola (2013).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Ao propor esses estilos, Landowski deixa claro que estas não são as únicas possibilidades. Ao contrário, há um leque variável de composições que o sujeito pode construir conforme sua necessidade e contingência da interação.

Com os mapeamentos dos estilos, constatamos que a temática de fundo que circula nos produtos encontrados na escola é a mídia, pois, independentemente de o suporte ser caderno, mochila ou lancheira, as categorias encontradas foram:

- a categoria meio de comunicação em si (celulares, jogos, *sites*, revistinhas);
- a categoria filmes;
- a categoria personagens dos filmes;
- a categoria programas de TV;
- a categoria personagens dos programas de TV;
- a categoria personagens de TV e cinema nos *sites*;
- a categoria músicas;
- a categoria marcas de anunciantes.

Essa temática ampla de fundo – a mídia – projeta figuras, obviamente, do mundo da mídia, conforme descrito acima. São corpos de princesas, de jogadores de futebol, é tecnologia, moda, música, cinema, são programas de TV, personagens, carros, entre outras.

Mas como esses corpos são projetados? Quais são seus estados de alma? O que dizem para nós? Como interagem conosco?

O que podemos depreender é que existe uma estreita relação entre os estados de alma e as atividades realizadas pelos alunos e os produtos midiáticos que eles usam. E isso se deve ao fato de esses estilos de vida, como já vimos, serem apresentados pelas marcas dos produtos.

Tomando por base as proposições de Landowski (2002b) sobre a moda, em *Presenças do outro*, podemos dizer de corpos subjetais, objetais, pragmáticos e simbólicos.

O corpo subjetal projeta a estesia. É um corpo que experimenta o seu próprio corpo e seus limites. Assim, é um corpo que “[...] se descobre, se alegra, adoece, envelhece, deprime, engorda e tende à mortalidade” (SILVA, 2013, p. 516). Ao contrário do subjetal, temos o corpo objetal. É um corpo idealizado, que acentua a dimensão estética e cosmética. “Trata-se do corpo refeito pela cirurgia plástica, pela prótese de silicone, por intervenções tecnológicas [...], ganhando a cena enunciativa um corpo ideado, calculado, padronizado” (SILVA, 2013, p. 517). Já o corpo pragmático aparece sempre fazendo alguma atividade, mostrando-se em desempenho, *performance*. “Esses modos de presença corporal enfatizam a praticidade e funcionalidade do corpo, solicitada na *performance* que mobiliza as competências do corpo para cumprir funções práticas” (SILVA, 2013, p. 518). Por fim, o corpo simbólico, que é o corpo dos “ditames da moda”, “[...] apresentando uma disposição volitiva em manter ou amoldar o corpo de acordo com aspectos convencionais, sendo modalizado pelo querer ser visto de acordo com os valores eleitos pelo social” (SILVA, 2013, p. 519). Assim, “a estética corporal passa a exercer o papel de signo de inserção social e meio para obter uma posição de visibilidade ou status social” (SILVA, 2013, p. 519).

Como exemplos dos tipos de corpos descritos acima, figurativizados nos diversos suportes de produtos midiáticos encontrados (Figuras 79-81), temos:

Corpos objetivos

Figura 79 – Corpos objetivos.



Fonte: Pirola (2013).

Corpos pragmáticos

Figura 80 – Corpos pragmáticos.



Fonte: Pirola (2013).

Corpos simbólicos

Figura 81 – Corpos simbólicos.



Fonte: <http://www.credeal.com.br> (2013).

Corpos subjetais

(A ilustração não foi encontrada nos produtos analisados).

Das descrições e análises, podemos perceber que existe uma projeção intensa dos corpos objetais e simbólicos. Os corpos pragmáticos têm algum destaque. Entretanto, o corpo subjetal, aquele que sente o próprio corpo, ciente de suas limitações, mortal, não existe nas propostas dos produtos midiáticos.

Ora, se nas figuras projetadas nos materiais escolares temos a centralidade dos corpos, se os corpos figurativizados remetem ao universo discursivo da mídia (tecnologia, personagens de TV e desenho animado, moda, futebol e outros) e se seus estados de alma são do tipo objetais, pragmáticos e simbólicos, sustentamos que – no contexto escolar – o corpo deve ser tomado como categoria fundamental de análise, pois é no corpo do aluno que está impressa toda a somaticidade do mundo à sua volta. Sempre em constante movimento e transformação, o corpo é a síntese de entendimentos caros à educação, a união entre o sensível (emoção) e o inteligível (razão). Tais noções serão aprofundadas no subcapítulo a seguir – Corpos em Interação.

8.3 CORPOS EM INTERAÇÃO

Como havíamos informado anteriormente, neste subcapítulo de análises focaremos as interações ou enunciações em ato, ou seja, “[...] textos de cuja existência não se pode falar fora do próprio ato que o faz ser” (FECHINE, 2014, p. 117). Assim, selecionamos para as análises quatro interações em ato dos alunos com os produtos da cultura midiática, tomando por base o momento mesmo em que elas ocorreram. São elas:

- Grupo de três alunos conversando em pé, no meio do pátio, usando os aparelhos tecnológicos.
- Grupo de três alunas jogando o baralho da Disney (*Trunfo Girl*).
- Grupo de alunos cantando dentro do ônibus.
- Grupo de alunos cantando dentro do refeitório.

Ao longo das nossas descrições nesta tese, nomeamos cada bloco de análises precedido do termo “corpo”. O subcapítulo anterior, inclusive, foi nomeado de Corpo Mídia, já que nosso objetivo foi analisar semioticamente os discursos instaurados nos produtos midiáticos.

Neste capítulo, é chegada a hora de aprofundarmos o conceito de “corpo” e introduzir a acepção de “corpo mídia”, de Katz (2008).

Segundo a autora, “um corpo nunca existe em si mesmo, nem quando está nu. Corpo é sempre um estado provisório da coleção de informações que o constitui como corpo. Esse estado vincula-se aos acordos que vão sendo estabelecidos com o ambiente em que vive” (KATZ, 2008, p. 69).

A noção de ambiente pode ser associada ao que tomamos por contexto. Assim, corpo e contexto são correlatos. O ambiente no qual toda mensagem é construída “[...] nunca é estático, mas, sim, contexto-sensitivo. Por ser contexto-sensitivo, trabalha em correlação com o corpo no tratamento do fluxo de informações permanente que os comanda” (SEBEOK, apud KATZ, 2008, p. 70).

A própria palavra ambiente resulta de uma montagem entre *amphi* (que significa em torno de e que passou para o latim significando ambos) com o sufixo *ente*, que vem do “*ant*” indo-europeu, língua pré-histórica há muito desaparecida (nela, queria dizer sopro). Ambiente, então, significa tudo o que compõe uma coisa, inclusive o sopro em torno. [...] Se o sopro em torno de também compõe a coisa, a cultura (entendida como o em torno) carnifica-se no corpo. [...] O meio vai sendo modificado e o corpo também, em processos coevolutivos permanentes e inestancáveis, e as noções de dentro e fora ficam desestabilizadas (KATZ, 2011, p. 21-22).

Katz afirma que existem diferentes concepções sobre a noção de corpo. A hegemônica toma o corpo como um processador. “Trata-se de um corpo-veículo-de-comunicação, um corpo recipiente pelo qual as informações do mundo entram, são processadas e, em seguida, devolvidas para o lugar de onde vieram” (KATZ, 2008, p. 69).

De forma contrária a esse pensamento, Katz introduz a teoria corpomídia, deixando de tratar o corpo “[...] como um meio atravessado por informações que serão expressas depois de processadas para ser entendido como uma automídia”. Assim, a “informação não é expressa depois de processada, pois a informação torna-se corpo” (KATZ, 2008, p. 69).

Dessa forma, “o corpo está, todo o tempo, sendo uma coleção de dados. Como está sempre mudando, o corpomídia tem na plasticidade um de seus parâmetros constitutivos” (KATZ, 2008, p. 69).

Ora, se tudo o que está no corpo já é o próprio corpo, já é o próprio dado, como podemos aproveitar essas plasticidades e conteúdos instaurados nos corpos para entender o sujeito aluno? Como o “[...] corpo pode ser lido como sinal do seu entorno? De que modo o entorno se torna corpo?” (KATZ, 2008, p. 69).

Sendo o corpo um corpo mídia, isto é, um corpo que expressa, automídia, torna-se possível dizer que perceber um corpo é notar determinada coleção de informações. Pode-se, portanto, investigar quais delas, ou seja, quais os tipos de corpos mais frequentes em certos ambientes (KATZ, 2008, p. 70).

Dessa forma, foi exatamente após analisar os discursos que as figuratividades e plasticidades construídas nos materiais escolares nos deram a ver, que chegamos à constatação da centralidade dos corpos do universo midiático em seus suportes, com predominância dos estados objetais, pragmáticos e simbólicos.

Se, como nos alerta Katz, o corpo é sempre “[...] um estado transitório dos acordos feitos com os ambientes por onde circula, é sempre singular e único. E, se assim é, a institucionalização de um modelo de corpo, seja ele qual for, será sempre um exercício de poder e fabricação de corpos dóceis” (KATZ, 2008, p. 73), ou seja, há uma figuratividade hegemônica dos corpos.

Evocando Foucault, Katz relembra que o panóptico é mais eficiente, “[...] uma vez que são os discursos que passam a fazer o papel de panópticos entre nós” (KATZ, 2008, p. 72).

Um desses discursos, talvez o mais proeminente hoje, seja aquele produzido por uma certa proliferação de imagens sobre o corpo na área da moda, pois a moda que os meios de comunicação divulgam revela-se um bom exemplo de discurso fetichista sobre o corpo-processador, que o desinveste da potência política à qual pertence (KATZ, 2008, p. 72).

Assim, “uma teoria crítica do corpo deve necessariamente propô-lo em uma formulação emancipatória – o que pressupõe lutar contra o consenso” (KATZ, 2008, p. 73).

Sobre esse aspecto, defendemos que é preciso, primeiro, enxergar os corpos dos alunos em suas potências e limitações. As descrições e análises dos Corpos em Interação que faremos neste capítulo mostram-nos bastante desconhecimento – talvez mesmo negligência – tanto dos pais quanto da escola sobre a potência e limitação dos corpos dos alunos. Falta conhecimento, falta enxergar as dificuldades dos alunos em algumas atividades, falta abrir-se para o que aquele corpo nos está dizendo. Em alguns casos, são as olheiras estampadas nas faces cansadas que nos pedem ajuda, corpos minúsculos “embonecados”, produzidos, mas cansados. É como se todo aquele aparato de produtos midiáticos que embalam os corpos servisse como compensação para algo que seus cuidadores não querem ou não podem dar: tempo, carinho, afeto. Entretanto, o corpo aparentemente fraco e vencido, ao menor sinal de conduta sensível se anima e desabrocha, como uma flor que ressuscita após receber água.

Sobre a concepção do corpo pela teoria semiótica, tomamos de perto as ideias desenvolvidas por Thrall (2014), a partir de um trabalho inédito realizado pela autora, cujo objetivo foi entender como o corpo do sujeito interage com os parques da cidade de São Paulo. Assim, adaptaremos as discussões da autora ao nosso interesse em analisar os corpos em interação na escola.

Segundo Thrall, “em diversas investigações, o corpo se tornou uma palavra genérica quase sem sentido”. Buscando diálogo com o semioticista italiano Francesco Marsciani, Thrall enfatiza que esse autor “sugere buscarmos, entre os conceitos que constituem uma teoria da significação, um lugar para o corpo. Sugere que encontremos uma função-chave da corporeidade entre os conceitos com base nos quais pensamos (THRALL, 2014, p. 190).

Do ponto de vista do diálogo que se estabelece entre a semiótica e a comunicação (principalmente a partir de conceitos-chave da significação), existe a possibilidade de compreendermos o corpo segundo suas condições de funcionamento que estão relacionadas à construção do significado. Assim, interessa-nos justamente estudar o corpo como mediação: como o corpo apreende o real e o reconstrói fazendo significado das coisas (LANDOWSKI, apud THRALL, 2014, p. 191).

Com a questão a seguir, a autora nos inspira a pensar tal questionamento também no contexto da escola: “Em que medida um entendimento do corpo [...] influencia uma compreensão da comunicação e da sociabilidade?” (THRALL, 2014, p. 190).

Thrall problematiza:

[...] se o corpo é então mediador, local de tradução e lugar privilegiado de textualidade, uma vez que apresenta extraordinária capacidade de produção de significado, de articulação entre expressão e conteúdo, abordá-lo [...] se traduz na busca de algo profundo a partir da superfície figurativa de seu discurso (THRALL, 2014, p. 191).

Assim como nos parques da pesquisa de Thrall, no recreio das escolas encontramos também “semânticas encarnadas” (SILVA, apud THRALL, 2014, p. 191). No recreio, “o corpo não se vê necessariamente diante da persuasão, entre inteligências, mas é capaz de repousar sobre o contágio entre sensibilidades”. No recreio, “o corpo corre, sua, descansa, é estimulado por outras sonoridades, outros cheiros, outras texturas” (THRALL, 2014, p. 192).

Assim acontece também na escola que pesquisamos. Quando o sinal bate, a maioria dos alunos sai da sala de aula e migra para os espaços dedicados ao recreio. Há uma explosão de alegria, gritaria, corre-corre e sensibilidades diversas. Dessa forma, podemos admitir que o rápido intervalo propiciado pelo recreio é também um campo fértil para os regimes do ajustamento e do acidente. Sem dúvida, a gritaria, o corre-corre e as diversas brincadeiras

vividas pelas crianças propiciam, em maior ou menor grau, o fazer-sentir do ajustamento e os acontecimentos aleatórios do acidente.

Podemos dizer que o recreio – não por acaso também chamado de intervalo – é uma espécie de “descontínuo” na continuidade, ou seja, uma suspensão momentânea das atividades de sala de aula. O Quadro 13 não pretende fixar e generalizar as características de cada espaço, já que sabemos que cada escola tem suas características específicas. Trata-se apenas de reflexão para as situações que predominam em cada espaço, observadas na escola analisada.

Quadro 13 – Sala x recreio.

| Sala – lugar de continuidade | Recreio – lugar de descontinuidades |
|---|--|
| Ordem, carteiras em fila. | Desordem, qualquer um toma o espaço que quiser. |
| Alunos unidos por serialização. | Alunos unidos por gostos, estilos e práticas em comum. |
| Lugar predominantemente de silêncio. | Lugar de barulho. |
| Lugar onde celular é proibido. | Lugar onde celular é liberado. |
| Lugar de hierarquias. | Lugar de relações mais horizontais. |
| Práticas predominantemente mais cognitivas. | Práticas mais sensíveis. |

Fonte: Pirola (2014).

Assim, nesse tempo-espaço do “breve descontínuo”, como as interações se processam?

Por princípio, todos têm potencial para “ser visto” ou “querer ser visto”, ou seja, no recreio temos várias modulações dos jogos ópticos, conceito já apresentado no subcapítulo 7.2.1 – Regimes de Visibilidade. Os alunos, investidos de uma actorialização, no espaço e tempo da escola colocam em prática suas sintaxes corporais. Nesse processar, estabelecem contratos e contágios, fazendo uso de estratégias e objetos modais diversos para conseguir seus objetivos em relação ao Outro, ou apenas deixando fluir suas sensibilidades. A partir das relações de sentido estabelecidas nos encontros de suas narrativas, tornam-se competentes tanto para persuadir quanto para viver a presença mesma de seus corpos.

A ideia nos conduz a observar um contexto sempre em mutação, um fluxo contínuo de pensamentos, significações, crenças, explicações e valores. Analisar essa “dança” é também um convite a darmos conta da intensa mutação de regimes de sentido e nos aproximarmos de uma semiótica de

caráter prospectivo, capaz de projetar, a partir da análise do presente, as formas possíveis do amanhã. Tal abordagem é possível quando nos dispomos a captar o vivido do sentido em suas evoluções, desenvolvendo uma semiótica da experiência sensível, passando por uma semiótica das situações (THRALL, 2014, p. 196).

Corpos Cíbridos

Ficar em pé no meio do pátio, numa rodinha de amigos, usando a camiseta midiática, *headfone* e celular é um evento frequente no recreio (Figura 82).

Figura 82 – Alunos no pátio do recreio.



Fonte: Pirola (2012).

Segundo Martha Gabriel, “esse estado de se viver constantemente em trânsito entre as redes ‘on’ e ‘off’-line, possibilitado pelo estado de ‘ser’ conectado, é denominado de cibridismo” (GABRIEL, 2010, p. 74). É assim com os corpos dos alunos, que fundem num só corpo sujeito, roupa, celular, *internet*, *iPod*, fones de ouvido. Sinal dos tempos ubíquos, eles conversam ao mesmo tempo em que usam os aparelhos tecnológicos, compartilhando mensagens, músicas e vídeos através dos celulares.

Acerca da temática corpo-roupa-moda, Castilho e Martins (2014) afirmam: “Roupa e corpo conjugem-se na expressão do sujeito, semantizando-o e, portanto, atribuindo-lhe orientações

de sentido nas relações que ele estabelece consigo mesmo e com o mundo” (CASTILHO; MARTINS, 2014, p. 238).

Conforme podemos verificar na Figura 83, a imagem traz um aluno trajando a camiseta de uniforme personalizada, com o conteúdo dos memes da *internet*. Mas, como tal peça deve ser analisada, já que se trata de um enunciado ambulante, ou seja, um aluno que se transforma em mídia ao passear pela escola exibindo tal conteúdo?

[...] enunciado é o que a roupa no corpo produz no sujeito ou no objeto, tanto um enunciado de estado quanto um enunciado de transformação, que participa da sua definição cognitiva, pragmática, patêmica. A enunciação é o como a roupa no corpo faz a visualidade gestual, postural, cinética daquele que, de uma dada maneira a portando, significa para um outro (OLIVEIRA, apud CASTILHO; MARTINS, 2014, p. 239).

Figura 83 – Uniforme com memes da *internet*.



Fonte: Pirola (2012).

Sendo assim, esse corpo de aluno, vestido com a camiseta tecnológica, significa o que “[...] determinamos por um sintagma composto, o corpo vestido assume a sua plena competência para atuar” (OLIVEIRA, apud CASTILHO; MARTINS, 2014, p. 239-240).

Assim também ocorre na escola com os “corpos vestidos” e produzidos com os diversos produtos da cultura midiática. O corpo vira mediador, vira mídia e desperta enunciações diversas no recreio.

No contexto desta discussão, “se a enunciação é o como a roupa no corpo faz a visualidade gestual, postural, cinética daquele que de uma dada maneira a portando significa para um outro” (OLIVEIRA, apud CASTILHO; MARTINS, 2014, p. 239), podemos dizer que os corpos dos alunos no recreio estão em constante enunciação, já que, ali, os espaços de visibilidade que eles ocupam se elevam potencialmente, pois todos estão expostos em local aberto e central; já que, com suas mochilas, lancheiras, cadernos, camisetas midiáticas, celulares, fones de ouvido, cabelos moicanos, tênis e outros produtos, estão sempre operando “o como” a que Oliveira se refere, ou seja, despertando nos potenciais enunciatários a concretização da enunciação.

No caso do grupinho que usa a camisa dos memes da *internet*, se tomássemos a camiseta sozinha, teríamos aqui um enunciado fechado, mas, como tal camiseta se conjunge com o corpo dos alunos, provocando seus gestos e formas de se posicionar, interessa-nos analisar a enunciação, no caso aqui evocado a interação em ato do grupo entre os amigos, ou seja, em interação com eles mesmos, lembrando que, mesmo posicionando-se de costas, os demais alunos que transitam no entorno desse grupo fechado podem participar de enunciações diversas, tomando-os como parceiros do ato.

Os arranjos entre corpo e roupa mantêm interações em que um empresta ao outro valores, em uma espécie de troca em que tanto a roupa como o corpo são operadores de potencialização (saber e poder) para as ações (fazer). A performatividade de homens e mulheres carrega, assim, além de valores funcionais diretamente ligados à roupa cobrindo o corpo, valores simbólicos que vão conferir status social à pessoa (OLIVEIRA, apud CASTILHO; MARTINS, 2014, p. 242).

Figura 84 – Rodinha de alunos com aparelhos tecnológicos.



Fonte: Pirola (2012).

Se o recreio é o nosso pequeno descontínuo em relação à continuidade da sala de aula, podemos dizer que ele seria a pura possibilidade. Mas como pensar uma descontinuidade que foi programada para existir? Ou seja, o que faz um espaço-tempo ser ao mesmo tempo da ordem da continuidade e da descontinuidade? Sustentamos que é justamente pelo modo como é vivido pelas pessoas e pelo ponto de vista pelo qual é tomado. O recreio, por princípio, é uma atividade que foi previamente programada/prescrita pela escola. Mas, na prática, é o modo como as pessoas o vivem que pode levá-lo a ser considerado no polo oposto, ou seja, como descontinuidade. A partir daí, nesse tempo e espaço *a priori* programado, as pessoas em relação constroem interações particulares, *stricto sensu*, mediante as diversas dinâmicas do jogo interacional.

Sobre essas combinações, Fechine lembra-nos que “os regimes de interação propostos por Landowski consistem, em suma, na identificação de princípios gerais que regem as relações e que, em função da natureza dos fenômenos e práticas, assumem descrições mais particulares e condizentes com suas formas de manifestação” (FECHINE, 2013, p. 604).

Assim, o estatuto geral que define o recreio é, num primeiro momento, a programação feita pela escola, ou seja, todo dia tem hora determinada para ocorrer. Entretanto, comparando o recreio com as demais atividades programadas da escola, como entrada, saída e sala de aula,

ele também pode ser vivido como o breve descontínuo, ou seja, como um intervalo em que quase tudo tem potencial para acontecer.

Num segundo patamar, esse local abriga também as relações entre os sujeitos. Estes, por sua vez, constroem interações que podem ser não só da ordem da regularidade social, automáticas (programadas), mas também da ordem da intencionalidade e do contrato (manipulação). Podem acontecer sem que nenhum parceiro queira fazer valer o seu ponto de vista, deixando fluir sensibilidades que completam os sujeitos (ajustamento), mas também ser um constante vir a ser (acidente). Assim, o recreio é um tipo de espaço que permite combinações do tipo programação programada, manipulação programada, ajustamento programado, acidente programado.

Em relação a esses intercâmbios possíveis, Fechine reforça: “Os quatro regimes de interação intercambiam-se nas distintas práticas sociais ou mesmo em uma única delas, formando sistema dinâmico que admite deslocamentos de um ao outro bem, como a sua conjugação” (FECHINE, 2013, p. 604).

Este tipo de conjugação já prevista pelo autor evidencia o que parece ser, a nosso ver, a dupla dimensão envolvida na configuração de cada regime: há um tipo de relação entre os actantes (o regime interacional *stricto sensu*) e há uma dinâmica por meio da qual se estabelece essa relação. Ou seja, o modo da interação (programação, acidente, manipulação, ajustamento) é sempre o resultado de um tipo de relação entre os actantes sustentada por uma determinada dinâmica a partir da qual esta competência relacional de base se estabelece. Essa dinâmica é regida pelos mesmos princípios gerais que definem os regimes, de tal modo que podemos admitir a configuração, por exemplo, de uma programação programada, uma programação acidental, uma programação por manipulação, uma programação por ajustamento e assim sucessivamente (FECHINE, 2013, p. 605).

Posto isso, considerando que o princípio geral do recreio é da ordem da programação, mas desdobra-se no nível das relações entre os alunos, *stricto sensu*, podemos perceber as seguintes interações:

Regime da Programação (programação programada) – o grupo de alunos sempre se reúne na hora do recreio, reiteradas vezes, numa espécie de “encontro marcado”.

Regime da Manipulação (manipulação programada) – os alunos que interagem com os aparatos tecnológicos buscam conteúdos diversos, estão ouvindo, lendo, teclando conteúdos emitidos pela mídia, e escolheram portar a camiseta midiática, ou seja, já havia uma mobilização anterior do destinador mídia para que os alunos escolhessem esta ou aquela mídia/plataforma a fim de com ela interagir. Por outro lado, esses alunos, operando a frequente estratégia de visibilidade portando-se de maneira central e exibicionista perante os demais, tendem a manipular os outros passantes, ou seja, como disse um aluno que com eles entrou em interação, “são os diferentes da escola”. Nesses casos, as posições escópicas de ostentação e exibicionismo prevalecem.

Regime do Ajustamento (ajustamento programado) – os alunos poderiam acessar os conteúdos individualmente, entretanto, não o fazem sozinhos, mas sempre em grupo, na presença do Outro (colegas). Entre eles, vemos fluir um tipo de ajustamento e o despertar de sensibilidades mútuas. Essa situação pode ser caracterizada como ajustamento, uma vez que os aparelhos midiáticos permitem duas sensações:

- a) ajustamento do aparelho midiático ao próprio corpo como extensão dos sentidos dos alunos;
- b) ajustamento dos integrantes do grupo, já que o que nos é dado ver é o sabor da presença mesma do Outro, a presença pela presença, um estar simplesmente junto mesmo com o tempo do recreio passando. O que importa é sentir a presença do Outro (o outro mídia/aparelho e o outro colega). Conforme nos lembra Fechine, o ajustamento são “[...] fenômenos nos quais não circula mais um objeto-valor entre os sujeitos e nos quais a presença mesma de um ao outro é o que faz sentido” (FECHINE, 2014, p. 118). Visto que a sensibilidade é o princípio que rege o ajustamento, “a interação não se baseia mais na persuasão, mas na reciprocidade que se instaura no contato entre os actantes, um contato por meio do qual um contagia e comove o outro” (FECHINE, 2014, p. 119).

Refletindo ainda mais sobre esse tipo de interação por ajustamento, tais tipos de encontro, mesmo que reiterados no dia a dia, têm sabor para os alunos, ganhando “[...] o estatuto de práticas cuja natureza semiótica está no sentido que adquirem a cada vez que se repetem; no prazer do fazer de novo, no sentir, no estar com o outro numa modalidade de encontro significativo por si só (renovação)” (FECHINE, apud THRALL, 2014, p. 194).

Regime do Acidente (acidente programado) – em um determinado momento, um passante chama um dos alunos e o grupo se dispersa. Desse modo, qualquer evento em torno dessa interação, que possa promover a mudança de rumo, pode ser considerado da ordem do aleatório, ou seja, do descontínuo/acidente.

Assim, entre continuidades e discontinuidades, o recreio é esse interessante “entrelugar”, uma espécie de laboratório dotado de magnífico potencial de aprendizado mútuo entre alunos, professores, supervisores, diretores.

O modelo operatório de Landowski é importante na medida em que nos faz pensar nos efeitos de sentido e nas situações que são engendradas nas diversas interações na escola. Muito mais do que homologar tais situações, é entender o que na verdade elas nos dizem. Assim, interessa-nos entender qual o estatuto dos corpos em interação, ou seja, os corpos dos alunos com os corpos da cultura midiática. O que as situações descritas acima nos permitem enxergar?

Conforme mostra o Quadro 14, de um encontro marcado e automático entre alunos que se unem por afinidade quanto aos aparatos tecnológicos, podemos enxergar um polo contrário, um corpo presença e potente que se coloca liberado de qualquer automaticidade e determinismo, ou seja, liberado para criar e recriar sua relação não só com os produtos midiáticos, mas também com os demais. Entretanto, esse corpo presente e potente assim o é para si e para os demais. Na relação com o Outro, pode tanto ser uma presença manipulatória, operando intencionalmente sobre o Outro, quanto uma presença sensível, que frui e sente a presença mesma do seu corpo e dos parceiros da relação livre de qualquer desejo de fazer com que o Outro adote o seu ponto de vista. Entre ausências e presenças na relação aluno-mídia, a escola tem um potencial incrível para fomentar a participação daqueles que ajudarão a construir de forma edificante suas identidades.

Quadro 14 – Regimes de interação no recreio.

| | |
|--|---|
| Regime fundado sobre a regularidade O contínuo / A programação <i>Corpo automático (Ausência)</i> (relações automáticas) | Regime fundado sobre a aleatoriedade O descontínuo / O acidente <i>Corpo possibilidade (Presença / Potência)</i> (corpo liberado, potência, vir a ser) |
| Regime fundado sobre a intencionalidade O não descontínuo / A manipulação <i>Corpo Modelo / Mídia (Presença modulada)</i> (estar junto, pertencimento, protagonismo, centralidade das atenções, exibicionismo, diferenciação) | Regime fundado sobre a sensibilidade O não contínuo / O ajustamento <i>Corpo sensível e sensibilizado (Presença sensível)</i> (presente a si mesmo e em relação ao Outro, sentir junto a presença do Outro) |

Fonte: Pirola (2014).

Corpos da Disney

As Figuras 85 a 87 exemplificam a interação das crianças com os produtos da Disney.

Figura 85 – Exemplificação de aluna.¹⁰



Fonte: <http://www.google.com.br> (2014).

¹⁰ Na figura em questão, por princípios éticos não identificamos a escola e os sujeitos. Usamos uma imagem obtida na *internet* para dar exemplos de algumas meninas encontradas na escola, cujos traços figurativos eram muito parecidos. Assim, esta figura é meramente ilustrativa.

Figura 86 – Cadernos, mochilas e lancheiras de princesas da Disney encontrados nas lojas de materiais escolares e na escola.



Fonte: <http://www.tilibra.com.br> (2013).

Figura 87 – Baralho *Trunfo Girls* da Disney encontrado na escola.



Fonte: Pirola (2012).

Me aproximei de um grupo de meninas e disse que tinha achado diferente o baralho delas e que eu queria comprar um igual para minha sobrinha. Perguntei como funcionava o jogo, e uma menina respondeu: “É o baralho ‘Só garotas da Disney’”. Perguntei onde eu podia comprá-lo: “Nas Lojas Americanas do Shopping Vitória”. Me informou que, no jogo, ganhava quem tivesse o ano do filme da Disney mais recente. Exemplo: 1937 x 1961, vence quem tem a carta 1961. A outra menina me disse que também tinha o baralho de “animalzinhos” e do Shrek. E aí eu repeti “Que legal, tem também de “animalzinhos!”, quando ela mesma, imediatamente, corrigiu “Animaizinhos”. E eu falei, “Isso mesmo, ‘animaizinhos’”. Mostrei a

bolsa do Mickey que eu estava usando, da Disney, na tentativa de me aproximar, e elas acharam o máximo; permitiram minha permanência ali, vendo-as jogar. (Diário de bordo, 10 de maio de 2012)

O jogo de baralho é uma atividade sempre presente no recreio. Um exemplo é o *Trunfo Girls*, usado por meninas da faixa etária 6 a 9 anos, em dupla ou trio. O jogo trabalha com a memorização e a matemática, uma vez que reforça a história do filme, o nome das personagens e o ano em que foi lançado. Comercialmente, os retornos de *marketing* parecem frutíferos, tendo em vista que a memorização que se estabelece é com as marcas Disney e seus respectivos produtos. É uma extensão do fluxo de consumo, uma vez que a criança assiste ao programa / filme / desenho na TV, em casa, e continua em contato com essas personagens, na escola, através dos produtos de consumo licenciados, numa dinâmica de retroalimentação.

Quanto ao conteúdo da mensagem, temos a imagem de cada personagem em ângulo frontal, como se estivesse posando para um fotógrafo. A descrição da personagem é feita pelo nome e por notas que a pontuam nos quesitos simpatia, determinação, heroísmo e *hall* da fama. Esses são os valores difundidos pela empresa por meio desse brinquedo; conseqüentemente, têm o potencial de ser, também, os valores apreciados pelas consumidoras. Ressaltamos aqui a importância de reflexão crítica e de atenta observação por parte da sociedade (pais e escola) quanto aos produtos fabricados para as crianças. Qual o conceito de um brinquedo educativo? Quais valores tais brinquedos promovem, já que estes se valem de imagens e da palavra escrita?

Apesar de o nome do baralho ser *Trunfo Girls*, as meninas o chamam de baralho “Só garotas da Disney”, o que reforça a aproximação com o universo infantil feminino, uma vez que se trata das imagens das princesas dos contos de fada do cinema e da televisão. Curiosamente, as meninas que consomem esse produto fazem parte de um grupo mais quieto, disciplinado. Usam roupas, tênis e adereços rosa, muito parecidos com os do universo das princesas da Disney, conforme ilustrado na Figura 85. Mas seus “estados corpóreos” ou suas posições escópicas expressam um regime de visibilidade do tipo “falsa timidez”, já que, apesar de recuadas, sentadas em bancos de forma mais discreta, ostentam paradoxalmente roupas, fitas no cabelo, meias, adereços e lancheiras, produtos com alto grau de visibilidade.

Mas, em todo conto de fadas que se preze, existe sempre uma bruxa. Assim, a história a seguir sai das telas e ganha vida “real”.

Uma aluna da escola, em total imersão no filme a que assistiu, desenvolveu uma síndrome de pânico por conta das “unhas” da bruxa malvada do desenho animado (Figura 88). A aluna ficou um mês sem ir à escola e passou a se tratar com médicos, embora sem sucesso.

Figura 88 – A Bruxa e Branca de Neve.



Fonte: <http://www.google.com.br> (2013).

Preocupada com a situação, a diretora da escola propôs uma sessão de arteterapia, durante a qual pediu à aluna que escrevesse um pequeno livro recontando a história do filme a que havia assistido. Na nova história, porém, a aluna cortou e pintou as unhas da bruxa malvada. Ao justificar para os demais alunos a ausência da coleguinha na escola por tanto tempo, a diretora informou que a aluna estava desenvolvendo uma atividade que consistia na escrita de um livro. Marcou então um encontro da menina com a turma para que ela mesma narrasse a história criada. Para a plateia de alunos, a diretora comprou tiaras para todas as meninas, que assumiram o papel de princesas, e gravatas para os meninos, que passaram a ser os príncipes. Desse modo, a história teve um final feliz. A aluna voltou a estudar sem medo.

São comuns os relatos de influências da mídia sobre as crianças. Alguns dão conta de jovens que ficam viciados em jogos eletrônicos e perdem a noção entre o real e o fictício. Embora não sejam foco deste estudo, situações como essa merecem mais luz. Com base na teoria de Landowski, podemos dizer que a interação dessa menina com o enunciado midiático foi de total manipulação, de tal forma que o corpo midiático passou a fazer parte do corpo e das emoções da aluna, ou seja, a história fictícia passou a ser vivida e sentida como real.

Particularmente, o que nos afetou nesses dois tipos de relatos de interação (jogo de baralho *Trunfo Girls* e menina com medo do filme) foi perceber como esses grupos são realmente manipulados pelas propostas dos produtos midiáticos, a ponto de não só se vestirem e se comportarem como princesas da Disney, mas também de perderem a noção entre o real e a ficção, ou seja, os corpos colocam em ação – ou atualizam – as propostas dos diversos estilos de vida instaurados nos enunciados fechados dos produtos midiáticos. Assim, nesse tipo de interação, percebemos tão-somente o regime da manipulação.

Corpos que cantam

Separamos, também, para as nossas análises, as interações em ato ocorridas dentro do ônibus, na oportunidade de nossas saídas com a chamada turma integral.

Apesar de essa atividade também ser do tipo “programada pela escola”, as análises que dela fizemos diferem das que foram feitas anteriormente. E diferem justamente porque a dinâmica dessa programação é outra, por isso influencia também nos tipos de interação entre os sujeitos.

O coordenador dessa atividade é que programa mensalmente o calendário de saída. As visitas aos locais, durante as quais tivemos a oportunidade de acompanhar as turmas, foram assim planejadas:

- 22/8/2013 – Álvares Cabral – Vitória
- 5/9/2013 – Parque Pedra da Cebola – Vitória
- 19/9/2013 – Parque Mata da Praia – Vitória
- 26/9/2013 – Parque da Cidade – Serra
- 10/10/2013 – Bienal do Livro – *Shopping* Vitória – Vitória

10/10/2013 – *Shopping Vitória* – Vitória

17/10/2013 – Escola de Ciência – Vitória

7/11/2013 – Museu da Vale – Cariacica

Como já informado, a turma integral estuda em um turno e participa das atividades programadas no contraturno.

Independente do que o discurso institucional do chamado programa integral se propõe fazer, o que presenciamos, na prática, foi um significativo descolamento entre as atividades de ensino-aprendizagem e as atividades extra-sala, o que faz com que estas sejam sentidas como a brincadeira pela brincadeira. Mas o que mais nos sensibilizou por ocasião das saídas que fizemos foi justamente perceber como o corpo do aluno é exigido fisicamente, sem que, de fato, alguém perceba tal situação.

Estamos falando de um corpo que acorda às 6h e fica em atividade até as 17h30min, para depois, em casa, dar conta das atividades da escola “*quase dormindo em cima dos cadernos*”, como nos relatou uma aluna. É um corpo que está sendo formado no mesmo ritmo de produção das 8h de trabalho e que se sente “inferiorizado” em relação ao dos demais alunos que não são da turma integral; um corpo que diz não ter medo de morrer, conforme trecho da música inventada pelos alunos dentro do ônibus: “*Ô, motorista, pode correr. O integral não tem medo de morrer*”. Apesar de tudo isso, percebemos uma força incrível, criativa e animada que denominamos da ordem do ajustamento: o momento do cantar juntos.

Tomando a natureza e as características dessas interações – a saída, o trajeto e a volta dentro do ônibus –, podemos dizer, então, que a atividade programada é também um encontro marcado, pois todos já se conhecem, sabem a hora certa de formar a fila para esperar a saída do ônibus. Já dentro dele os alunos, num primeiro momento, correm e tomam seus lugares pelas afinidades que mantêm entre si. Entretanto, como o comportamento deles não é disciplinado, temos sempre a voz do coordenador manipulando-os por intimidação: “*Se vocês não ficarem quietos, não farão a atividade; se não se comportarem, não participarão mais...*”. Em outros momentos, imprevistos acontecem, como, por exemplo, quando os alunos veem algum carro de marca passar, principalmente o Camaro amarelo. Também é gratificante perceber que, além do desgaste físico e mental imposto a esses corpos, há o momento do ajustamento, em que as hierarquias se rompem e todos se unem em torno da música (mesmo

que sejam os *hits* da mídia). Nessa atividade, não existe diferença hierárquica entre professor e aluno, entre meninos e meninas, entre estilos, entre produtos midiáticos, entre afetos ou desafetos, ou entre quaisquer outras características que possam significar uma barreira. As músicas são escolhidas aleatoriamente. Numa relação transitiva, se alguém falha, o outro assume; se um para, o outro recomeça; se um adapta a letra da música para interagir com alguém, o outro completa a ideia. Cantam juntos, em uníssono e com uma vibração contagiante, as letras das músicas midiáticas, que assim os caracterizam como um mesmo corpo sensível (Quadro 15).

Quadro 15 – Regimes de interação dos alunos no ônibus.

| | |
|--|--|
| Regime fundado sobre a regularidade O contínuo / A programação Corpo regulado / obediente / disciplinado (horário marcado / ordem / fila) | Regime fundado sobre a aleatoriedade O descontínuo / O acidente Corpo desregulado / indisciplinado (desordem quando algum evento externo chama a atenção dos alunos. Ex.: quando veem pela janela um carro da marca Camaro) |
| Regime fundado sobre a intencionalidade O não descontínuo / A manipulação Corpo intimidado (relação de manipulação por intimidação por parte do professor em relação aos alunos para que eles se comportem) | Regime fundado sobre a sensibilidade O não contínuo / O ajustamento Corpos aliviados / sensíveis (todos, professores e alunos, cantando juntos, sem hierarquia) |

Fonte: Pirola (2015).

Os corpos da Propaganda... e da ruptura

Figura 89 – O comercial Omo.



Fonte: Pirola (2013).

Já dentro do refeitório, todos lancham. Um grupo começa a bater com as mãos nas mesas e a cantar uma música do Queen que está passando no horário nobre da TV. A propaganda é do sabão em pó OMO, We will rock you (Nós vamos sacudir você). Após vermos o comercial, identificamos que a aluna do grupo é muito parecida com a garota do comercial. Tem a mesma idade, o mesmo corpo, o mesmo tamanho e a mesma cor do cabelo, é roqueira, é a única que joga futebol com os meninos, assim como mostra a propaganda, a única menina que canta no meio dos meninos. (Diário de bordo, 29 de agosto de 2013)

Trata-se de uma menina que transgride a manipulação discursiva comumente atribuída a uma garota e rompe com ela. Ao contrário das convenções, não usa roupa rosa, gosta de *rock* e joga futebol. Entretanto, será que poderíamos dizer que ela não foi manipulada pelo estilo de vida instaurado no comercial? Assim, comparada aos demais alunos da escola, essa garota – que adota uma das possibilidades de oferta de estilos de vida propostos pela mídia/propaganda

– poderia ser tomada por nós como o “acidente” em relação a outros estilos vistos na escola e socialmente atribuídos a uma menina. Analisando a interação dessa aluna com o produto da cultura midiática (no caso, a música da propaganda que ela lembra), podemos dizer que esse é um curioso programa, pois, na relação que mantém com o destinador mídia, a garota foi manipulada, já adota o mesmo estilo de vida proposto pelo comercial. Entretanto, esse mesmo conteúdo que a manipula a faz cantar alegremente – assim também acontece com os alunos dentro do ônibus, que cantam as músicas *hits* do momento. Podemos dizer, então, que há aqui um uso manipulatório que, ao mesmo tempo, provoca na garota a alegria de cantar (ajustamento). Por outro lado, em relação à escola e aos demais, esse estilo de vida adotado configura-a como a “diferente”, o “acidente”.

Com as análises feitas nos três subcapítulos anteriores – Corpo Escola, Corpos Mídia e Corpos em Interação –, podemos dizer que um espaço – como a escola – só se configura como tal quando é tomado por um sujeito. Assim, nesse espaço-tempo chamado escola, vimos como os sujeitos escola e alunos interagem com os produtos da cultura midiática, sejam eles enunciados fechados ou em ato. Como vimos, há um total imbricamento entre as dinâmicas operadas pela escola e as dinâmicas *stricto sensu* operadas pelos alunos em suas relações com os produtos da cultura midiática. Tais análises foram separadas em subcapítulos apenas por uma questão de organização metodológica, pois, na verdade, estamos falando de uma grande Teia de Interações e Sentidos.

8.4 TEIA DE INTERAÇÕES E SENTIDOS

[...] enunciados, imagens ou cruzamentos complexos da linguagem podem vir da fala do professor, do fait-divers transformado em assunto nacional pela televisão, das declarações do ídolo popular, da informação recolhida através da internet, do quadrinho feito pelo cartunista no jornal, da experiência pictórica, das canções escritas por Raul Seixas ou Renato Russo, etc. (CITELLI, 2004, p. 143).

Na verdade, estamos falando aqui de uma grande teia de interações e sentidos (Figura 90).

momento: o que se diz, o que se pensa, o que se pode, talvez até o que se deve dizer, o que é “razoável” pensar hoje, aqui e agora (LANDOWSKI, 2002b, p. 121).

Ao problematizar dessa forma, Landowski refere-se aos discursos “autônomos e anônimos” que a moda faz circular entre nós. Entretanto, pontua que esses discursos não produzem identidades que são dadas de antemão, mas que se fazem no próprio seio e ritmo da mudança. Para o sujeito, resta saber mudar, mas em cadência.

Assim, a teia, apesar de apresentar-se a nós como “peças isoladas”, adquire sentido “[...] quando contemplada enquanto parte de uma totalidade dinâmica a construir ou a reconstruir” (LANDOWSKI, 2002b, p. 138).

Cada caderno, mochila, música, uniforme, apesar de peças isoladas, tecem um todo dinâmico dessa teia a que chamamos cultura midiática – é a música, é o livro, é o jogo, é o uniforme, a teia midiática nos convoca a todo momento, como um “[...] mesmo filme que somos permanentemente incitados a ver e rever” (LANDOWSKI, 2002b, p. 138).

Mas essas peças isoladas não nos determinam nem nos apassivam, ao contrário, ganham contornos diferentes de acordo com as dinâmicas e os sujeitos que as constroem. Ora predomina simplesmente rotina programada ou o mais puro acaso, ora predomina a manipulação entre os sujeitos e a troca de objetos-valor que sustentam estilos de vida e identidades. Contudo, mesmo que raros, há momentos em que os sujeitos se valem da teia para simplesmente fruir suas presenças e trocar sensibilidades mútuas, sem hierarquias.

Assim, com base nas análises feitas do Corpo Escola, dos Corpos Mídia e dos Corpos em Interação, podemos esboçar uma síntese das interações na escola, a partir das questões de investigação firmadas no início desta tese (Quadro 16).

Quadro 16

Em relação ao **Corpo Escola** – “Quais e como são os fluxos de entrada da cultura midiática na escola e quando ocorrem?” –, constatamos que os produtos da cultura midiática são levados pelos próprios alunos; são oriundos de lojas e *sites* especializados (celulares, cadernos, mochilas, lancheiras, roupas, revistas, adereços diversos); são levados também pelos professores, com as propostas de conteúdos nas disciplinas e nos painéis da escola, e pelo governo, com a inserção de campanhas e cartazes.

No que tange aos **Corpos Mídia** – “Quais as qualidades sensíveis e plásticas presentes nos produtos midiáticos e como atuam/afetam as crianças?” –, temos – no plano expressivo – uma profusão de cores, formas, brilho, contrastes, textura e materialidades diversas que compõem os produtos da cultura midiática. Já no plano figurativo, os principais personagens de desenhos animados de TV, cinema e *sites* são constitutivos dos produtos na escola. Com a questão “Quais e como os discursos produzidos pelas mídias interferem nas práticas escolares?”, reiteramos que as práticas interacionais são de programação, acidente, manipulação e ajustamento, e tais dinâmicas comumente produzem situações de admissão, assimilação, exclusão e segregação. Além disso, participam da construção de seus estilos de vida, com predominância dos corpos objetivos, pragmáticos e simbólicos.

No que concerne às análises dos **Corpos em Interação** – “Como as crianças interagem no ambiente escolar, como articulam suas competências semióticas e quais práticas presentes na cultura midiática são assumidas por elas?” –, percebemos todos os regimes de interação: programação (normas), manipulação (discursos diversos), acidente (briga no recreio e aluna com perfil diferente) e ajustamento (grupos no recreio e alunos e professores cantando juntos). Os tipos de interação com os produtos midiáticos são práticas, tais como jogos de baralho Disney no pátio, jogos eletrônicos no celular, uso de brinquedos, uso de celular e fones de ouvido, uso de roupas, cadernos, mochilas e lancheiras dos personagens midiáticos, imitação de propaganda da TV e músicas *hits* do momento cantadas pelos alunos. As crianças articulam expressões corporais da ordem do Querer ver / Querer ser visto / Querer pertencer, não só produzindo práticas manipulatórias, mas também deixando fluir suas sensibilidades umas com as outras. Os produtos midiáticos estão presentes na composição corporal dos sujeitos. São enunciados fechados que produzem discursos assumidos pelos alunos em suas práticas interacionais, formando seus estilos de vida. Os discursos se manifestam em práticas de aprovação, reprovação, identificação, pertencimento, em políticas e práticas de admissão, assimilação, exclusão, segregação.

Detalhando um pouco mais os quatro regimes de interação propostos por Landowski (2009), percebemos os da ordem da continuidade, ou seja, da programação: cumprem-se todos os dias as mesmas rotinas da escola, conforme regras; as crianças ocupam os mesmos espaços, brincam e fazem as mesmas atividades; existe sempre a data específica para compra e renovação dos produtos escolares (volta às aulas); as crianças usam os mesmos produtos padrão, fabricados pela indústria da mídia. Os da ordem da manipulação: os conteúdos dos produtos midiáticos expressam-se nos estilos de vida dos personagens, com a predominância dos corpos objetivos (ideais), pragmáticos e simbólicos (padrões sociais). Os da ordem do ajustamento: grupos fruem suas presenças mútuas e alunos da turma integral cantam coletivamente as músicas da mídia – um regime que, dada a profusão de produtos e ofertas, exigiu um olhar muito atento para que se percebessem os raros momentos em que ele acontecia. Por fim, os da ordem da descontinuidade, ou regime do acidente: rompe-se a rotina escolar, como, por exemplo, as brigas no recreio e o estilo de uma menina, única entre os meninos, que joga futebol e se veste tal qual a menina do comercial do sabão em pó Omo.

Constatamos, também, que os percursos que os sujeitos operam para interagir em ato com os outros sujeitos fazem parte de um ciclo (Quadro 17). Entretanto, cada escolha de percurso é contingente e fértil de desdobramentos.

- A contingência a que os sujeitos estão submetidos é determinante para seus regimes de interação (causa).
- O regime de interação em que o sujeito é inscrito é realizado de acordo com a contingência da situação (consequência/produto/resultado).
- Os estilos de vida dos sujeitos são construídos conforme a contingência da situação/da sua vida (consequência/produto/resultado).
- Os regimes de visibilidade que os sujeitos operam são construídos conforme a contingência da situação (consequência/produto/resultado).
- As políticas praticadas (e também sofridas) pelos sujeitos dependem da contingência da situação (consequência/produto/resultado).
- Por fim, os efeitos de sentido entre os sujeitos também são contingentes. É o resultado (sempre inacabado) de suas interações, que vai depender de seus regimes de visibilidade, de seus estilos de vida, de suas políticas.

Quadro 17: Contigência – Consequência.

| Contingência | Regime de interação | Estilos de vida | Regimes de Visibilidade | Políticas | Efeitos de Sentido |
|---------------------|----------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------|----------------------------|
| (causa) | (consequência) | (consequência) | (consequência) | (consequência) | (consequência - inacabado) |

Fonte: Pirola (2015).

Finalizando este subcapítulo, cujo objetivo é reunir e cruzar as análises feitas até aqui, afirmamos que as análises das interações em ato devem ser feitas respeitando-se a natureza e as dinâmicas de cada fenômeno em interação. Tais análises foram feitas de forma separada nos subcapítulos Corpo Escola, Corpos Mídia e Corpos em Interação, permitindo-nos, contudo, um voo geral na relação Escola-Alunos-Produtos midiáticos. De uma forma geral, podemos caracterizar a participação dos produtos da cultura midiática na escola associando-os às funções mais comuns que vimos seus corpos tomarem nas diversas interações (Quadro 18).

Quadro 18: Regimes de interação na escola.¹¹

| | |
|---|--|
| <p>Regime fundado sobre a regularidade <i>O Contínuo/ A programação</i> (A Escola/ As aulas / Os horários / As regras)</p> <p><i>Participação dos produtos cultura midiática: uso em si/pragmático/funcional</i></p> <p><i>Corpo funcional</i></p> | <p>Regime fundado sobre a aleatoridade <i>O descontínuo/ O acidente</i> (As brigas no recreio, as súbitas dispersões)</p> <p><i>Participação dos produtos cultura midiática: Contingente/ possível/potencial</i></p> <p><i>Corpo possibilidade/virtual</i></p> |
| <p>Regime fundado sobre a intencionalidade <i>O não descontínuo/ A manipulação</i> (Relação Escola-Aluno/ Relação Mídias-Alunos/Relação Alunos-Alunos)</p> <p><i>Participação dos produtos cultura midiática: mensagens e produtos como elementos estratégicos de diferenciação, persuasão, construção de estilos e políticas de assimilação, admissão, exclusão, segregação</i></p> <p><i>Corpo conceitual</i></p> | <p>Regime fundado sobre a sensibilidade <i>O não contínuo/O ajustamento</i> (Os encontros no pátio, as músicas cantadas)</p> <p><i>Participação dos produtos cultura midiática: música como detonadora de sensibilidades, elemento estésico, fazendo fluir as sensibilidades e integrando os sujeitos</i></p> <p><i>Corpo sensível</i></p> |

Fonte: Pirola (2015).

No quadrante da programação, estamos falando do regime fundado sobre a regularidade, ou seja, o contínuo. Assim, a própria escola, as aulas, os horários e as regras são constitutivos desse tipo de interação. A participação dos produtos da cultura midiática nesse contexto é da usabilidade dos produtos em si, ou seja, os produtos assumem um caráter pragmático e funcional. Assim, uniformes, mochilas, lancheiras, cadernos, revistas cumprem essa função.

Já no quadrante da manipulação, fundado sobre a intencionalidade, temos situações de não descontinuidade. Nas relações escola-aluno, mídias-alunos, alunos-alunos, os sujeitos envolvidos nas interações usam de estratégias para persuadir o Outro da relação. A participação dos produtos da cultura midiática nesse contexto funciona como elemento estratégico de diferenciação, persuasão, construção de estilos e políticas dos sujeitos. As mensagens instauradas em uniformes, mochilas, lancheiras, cadernos, revistas, celulares,

¹¹ Para uma melhor organização gráfica, não usamos a apresentação visual da elipse. Entretanto, os regimes de interação não são fixos; podem migrar de uma situação a outra, conforme preconiza Landowski (2009) em *Interações arriscadas*.

iPods, fones de ouvido transcendem o mero caráter pragmático e funcional. Agora, os produtos são conceituais, passam valores e são constitutivos da imagem dos sujeitos, ajudando-os na construção de seus estilos de vida. Assim, os sujeitos são aceitos ou não em determinados grupos, projetando práticas de assimilação, admissão, exclusão e segregação.

No quadrante do acidente, fundado sobre a aleatoriedade, temos as situações de descontinuidade. As interações típicas dessa natureza, constatadas nesta pesquisa, são os momentos de briga entre alunos no intervalo do recreio e as súbitas dispersões, que acabam fugindo da “continuidade” prevista para tais momentos, já que não se sabe ao certo quando algum imprevisto acontecerá.

Por fim, no quadrante do ajustamento, fundado sobre a ordem da sensibilidade, temos situações de não continuidade. Aqui, observamos que participam dessas interações alguns grupos que se encontram no pátio e as chamadas turmas integrais, nas ocasiões em que estas frequentam as atividades do contraturno da sala de aula. A participação constatada dos produtos da cultura midiática nessas interações remete ao uso do produto como extensão dos corpos dos sujeitos, ao encontro de sensibilidades mútuas, e às músicas midiáticas cantadas dentro do ônibus. A música atuou como detonadora de sensibilidades, como elemento estésico, que fez fluir as sensibilidades dos sujeitos, integrando-os.

Dessa forma, podemos afirmar, mais uma vez, que a contingência determina as interações e a forma como os produtos da cultura midiática são assumidos pelos sujeitos. Tais produtos participam de todos os regimes de interação observados, mas de formas diferentes.

Estar no mundo, assim como estar na escola, é contingência. Se fizéssemos uma analogia com a construção de uma teia de aranha, a teia tecida seria o resultado das nossas ações, o espaço construído por nós. Nesse espaço-tempo, vamos tecendo cada fio, que está interconectado com outros fios sustentados por tantos outros que já foram tecidos previamente. A aranha, para construir seu primeiro fio, lança-o de um ponto a outro. “A partir dele passa a fazer uma estrutura de suporte. Do centro, tece uma espiral para servir de base. Depois, caminha para a parte externa e constrói finalmente a teia” (ARANHA..., 1996). Assim também acontece com os sujeitos quando lançam seu olhar, sua visada ao Outro, e se situam, ou seja, adotam um ponto de vista para fazer suas escolhas e alcançar seus objetivos. Mesmo quando não têm um

objetivo, em algum lugar aportarão, nem que seja para sentir simplesmente a presença do Outro.

Assim como a aranha, os indivíduos também tecem suas teias. São teias milimetricamente programadas, teias que abrigam, teias que prendem viscosamente, teias que excluem, teias fortes como o fio de aço, teias frágeis levadas pelo vento. Para uns, há lugar seguro na teia. Para outros, os espaços são escassos e frágeis. Mas o que a aranha não percebe é que nesse movimento rotineiro, feito de forma circular, há outro fio na vertical, saindo do centro para a margem, que se apresenta a ela como possibilidade de outro percurso, a título de escapatória.

No que tange à teia da nossa pesquisa, tecida por escola e alunos, os produtos da cultura midiática estão presentes em todos os fios que a interconectam. São elementos pragmáticos e simbólicos. Permitem não só a captura, mas também a liberdade. Não só aproximam, como também distanciam. Dependendo da teia social, cultural e simbólica na qual o sujeito constrói cotidianamente suas interações e sentidos, seus estados de alma podem ser eufóricos ou disfóricos, semantizados ou dessemantizados. Não obstante, vão depender da escola, da família, do governo, da mídia, do Outro, de nós e da qualidade dos fios que, juntos, conseguimos tecer.

Chegando ao final das nossas análises, sabemos que demos conta até aqui do mapeamento dos fluxos de entrada dos produtos da cultura midiática na escola; da identificação dos regimes de interação provenientes dessas interfaces; dos discursos construídos pelos sujeitos em interação e seus efeitos de sentido; das estratégias e *performances* diversas projetadas pelos sujeitos. Para nós, todo esse esforço sistematizado é motivo de grande satisfação. Muito fôlego foi demandado para sintetizar a riqueza de uma escola que viveu em nós durante os dois anos em que lá estivemos. Entretanto, ainda há algo que nos move e que pretendemos avançar/problematizar: Que proveito podemos tirar de todas essas constatações? Como a potência da teoria e do método sociosemiótico nos pode auxiliar neste contexto? Tais reflexões serão delineadas no Capítulo 9 – Por uma abordagem positiva, criativa e inovadora das interações da cultura midiática na escola –, a seguir.

PARTE IV – ABERTURA PARA OS ACIDENTES

9 POR UMA ABORDAGEM POSITIVA, CRIATIVA E INOVADORA DAS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

Este capítulo tem por objetivo problematizar como a escola pode dialogar positiva e criativamente com a cultura midiática que, como vimos, está presente em praticamente todos os espaços da cotidianidade e, por consequência, imersa também nas instituições de ensino.

Entretanto, é preciso termos em mente que cada escola é um ambiente único. Assim, os apontamentos desta tese não devem ser tomados como modelo para as demais escolas. Ao contrário, o esforço que fizemos foi de ir ao encontro de finas teias, sutis e particulares. Cada escola tem as suas; é preciso entender o que as aproxima de um suposto “geral” e o que as particulariza.

Conforme nos lembra Gaston Bachelard, “a ciência do geral sempre é uma suspensão da experiência, um fracasso do empirismo inventivo. [...] Há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil” (BACHELARD, 1996, p. 69).

Assim, a escola não é uma generalidade. Uma escola ou um estudo de caso em particular não podem ser vistos como metonímia, como a parte que representa o todo. Ao contrário, devemos explorar ao máximo e intensamente o potencial de cada escola em particular. Futuramente, cada pesquisador que porventura fizer uso desta pesquisa poderá avaliar com propriedade se as argumentações e reflexões feitas aqui servirão para promover discussões no contexto de outras escolas.

Antes, porém, para chegarmos às proposições, esboçaremos alguns conceitos pertinentes à discussão, os quais ajudarão a sustentar o raciocínio.

9.1 A INTERDEPENDÊNCIA DOS CAMPOS COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Há duas décadas, um grupo de pensadores vem conceituando e defendendo a interface dos campos comunicação e educação¹². Tal movimento responde pelo termo Educomunicação.

¹² O Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP (NCE) foi fundado em 1996.

Entre os pioneiros da consolidação do campo, podemos citar Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli e Maria Aparecida Baccega.

Na obra *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*, Citelli e Costa (2011) esclarecem:

[...] trata-se de expressão que não apenas indica a existência de uma nova área que trabalha na interface comunicação e educação, mas também sinaliza para uma circunstância histórica, segundo a qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação se fazem considerando o papel da centralidade da comunicação (CITELLI; COSTA, 2011, p. 7).

Reconhecer a centralidade da comunicação em nossas vidas significa entender, também, que não há muro que possa separar a formação do sujeito dentro ou fora da escola. Ou seja, é entender a “[...] educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo” (CITELLI; COSTA, 2011, p. 8). Além disso, a educomunicação não se limita à ideia simplificadora de inserção dos meios de comunicação na escola.

A comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carreado pelo termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação (CITELLI; COSTA, 2011, p. 8).

Tais discussões se fazem pertinentes para esta pesquisa, já que nosso objeto de estudo se constitui no campo comunicacional (construído pela indústria da mídia), se expande nas relações de consumo, é dotado de significações diversas e está embrenhado nos espaços escolares, participando visível ou invisivelmente da formação dos sujeitos. Tal premissa é corroborada por Maria Aparecida Baccega, quando afirma que “as tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm-se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização” (BACCEGA, 2011, p. 31).

Entretanto, a autora pontua que tais instituições nem sempre trabalham em conjunto e é “[...] aí que se dá claramente o embate das agências de socialização mídia versus escola e família,

[...] ou seja, cada agência considera-se, ela própria, a única capaz e correta nesse processo de atribuição de sentidos” (BACCEGA, 2011, p. 33).

A autora, referindo-se à cultura midiática, reforça:

Neste lugar – ágora da contemporaneidade, praça eletrônica – os sujeitos se encontram e aí bebem, ressignificando, o mundo editado. Consideramos que compete à comunicação/educação levar os sujeitos a construir novos modos de atuação na mídia e no mundo. O campo não pode, portanto, ser confundido com atividades em sala de aula que levam os alunos a apenas reproduzir o que estão habituados a ver: o modo como se apresenta o telejornal, por exemplo, sobretudo o Jornal Nacional. Sua imitação pelos alunos, muitas vezes com o incentivo dos professores, leva à reprodução dos valores hegemônicos (BACCEGA, 2011, p. 41).

Reforçando o pensamento da não exclusividade da escola na formação dos sujeitos, o autor Jesús Martín-Barbero, afirma que “uma transformação nos modos de circulação do saber é uma das mais profundas transformações que pode sofrer uma sociedade” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126). Segundo o autor, “no ecossistema comunicativo no qual estamos imersos, o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

O autor ainda lembra que “o problema está em saber se a escola vai ser capaz de ensinar a ler livros não só como ponto de chegada, mas também de partida para outra alfabetização” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 130), ou seja, se a escola está preparada para ensinar a ler as diversas linguagens que são criadas nas múltiplas plataformas de comunicação que proliferam a cada dia. E isso não significa “[...] subordinar a formação à adequação de recursos humanos para a produção, mas sim que a escola assuma os desafios que as inovações tecnoprodutivas [...] apresentam ao cidadão em termos de novas linguagens e saberes” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 133).

Se a comunicação tem centralidade nos processos educativos, a sociossemiótica é uma aliada de ambos os campos. Segundo Oliveira “a semiótica foi concebida por Algirdas Julien Greimas como uma disciplina ‘ancilar’ das ciências humanas” (OLIVEIRA, 2014, p. 296). Ela se dedica a entender os efeitos de sentido nos diferentes tipos de texto, sejam eles verbais ou imagéticos, sejam enunciados fechados ou em interação.

Entender como essa teoria permite a análise das interações entre os sujeitos presentes na escola, entre os sujeitos e os ambientes escolares, entre os sujeitos e os materiais, entre os sujeitos e o contexto social. [...] A semiótica precisa, pois, entrar na escola, nas salas de aula, nos livros didáticos e paradidáticos, no próprio interagir do espaço escolar e o de seu entorno, na relação pedagógica e tornar-se uma teoria praticada, como uma aposta de iluminação das práticas significantes e da sua produção de sentido (OLIVEIRA, 2014, p. 298).

Dessa forma, defendemos que a teoria sociossemiótica é potencial aliada dos campos comunicação-educação no contexto de nosso debate, pois

- dialoga com as bases da antropologia;
- prima pelas nascentes do sentido;
- é descritiva, interpretativa e relacional;
- debruça-se sobre os efeitos de sentido dos diversos tipos e suportes de textos, sejam eles enunciados fechados ou práticas de vida em ato.

9.2 A CRIANÇA/JOVEM DE QUE FALAMOS

Mas, afinal, de qual criança e jovem estamos falando? Como eles se constituem?

Em *Sociologia da infância*, o autor William A. Corsaro (2011) faz um retrospecto das principais correntes teóricas que definem a infância, contrastando-as em seus pontos positivos e negativos, e apresenta sua proposta teórica para se pensar a infância, desenhada ao longo dos seus trinta anos de pesquisas com crianças.

Em síntese, suas críticas recaem sobre os dois modelos das teorias tradicionais da socialização: os modelos deterministas, com suas abordagens funcionalista e de reprodução, e os modelos construtivistas. Lembra os autores expoentes da primeira corrente, tais como

Alex Inkeles, Talcott Parsons, Bernstein, Bourdieu, e os principais teóricos construtivistas, como Piaget e Vygotsky.

Segundo Corsaro, no modelo de pensamento determinista, os autores defendem que a criança “exerce basicamente um papel passivo. Sob essa perspectiva, a criança é, ao mesmo tempo, um aprendiz com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma ameaça adestrada, que deve ser controlada por meio de um treinamento cuidadoso” (CORSARO, 2011, p. 347). Ao contrário, no modelo dos pensadores construtivistas, a criança “é vista como um agente e ávido aprendiz. Nessa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social ou seu lugar nele” (CORSARO, 2011, p. 346).

Nesta tese, não concordamos com as acepções deterministas; posicionamo-nos a favor das acepções de Vigotsky, que defende que as habilidades psicológicas e sociais das crianças são adquiridas a partir das interações com o outro e coloca a linguagem como processo determinante na apropriação da cultura pelos indivíduos (CORSARO, 2011).

Entretanto, mesmo sendo mais simpatizante dos construtivistas, Corsaro lança a crítica sobre tal modelo, sustentando:

Embora a aceitação geral do construtivismo tenha movido a teoria e a pesquisa em psicologia do desenvolvimento na direção certa, seu foco principal continua a ser o desenvolvimento individual. [...] O construtivismo oferece uma visão ativa, mas solitária, das crianças. Mesmo quando os outros (pais, colegas e professores) são levados em conta, o foco permanece sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual (CORSARO, 2011, p. 29).

Dessa forma, complementa o autor, poucos estudos consideram “[...] como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente” (CORSARO, 2011, p. 29).

Posto isso, o autor apresenta sua proposta de participação coletiva das crianças na sociedade, proposta que ele denomina “reprodução interpretativa”.

À primeira vista, o termo “reprodução” parecia afastar-nos de um diálogo mais próximo, mas, compreendendo melhor as explicações do autor, inferimos que ele “[...] inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”. Já o termo “[...] interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 32).

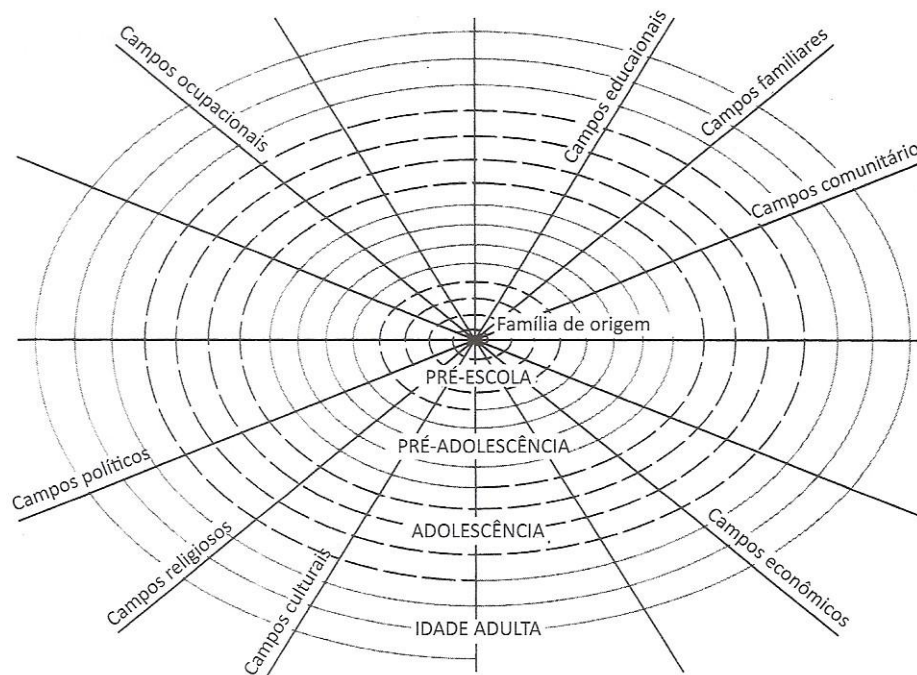
Além disso, o termo reprodução também sugere que as crianças estão

[...] por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social, ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 32).

Para o autor, o que é “[...] fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p. 31).

Em oposição ao que considera visão linear do processo de desenvolvimento da criança, o autor propõe o modelo de teia global, em alusão às teias produzidas por aranhas comuns de jardins. “A chave é utilizar um modelo que inclui a reprodução interpretativa como espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas” (CORSARO, 2011, p. 37), conforme mostra a Figura 91.

Figura 91 – Modelo de teia global.



Fonte: Corsaro (2011).

Conforme explica Corsaro, “os braços ou raios do modelo representam uma faixa de locais ou campos que compõem diversas instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas)”; já os campos “[...] ilustram os diversos locais em que o comportamento ou interação institucional ocorre” (CORSARO, 2011, p. 37)

[...] a interação familiar acontece em uma ampla variedade de locais reais, como a casa, o carro da família, parques de bairro e reuniões subsequentes da família, como casamentos, funerais e assim por diante, enquanto atividades educativas se dão em salas de aula, bibliotecas, ginásios, salas de prática de música e muitos outros locais. É importante observar que esses campos institucionais (os raios da teia) existem como estruturas estáveis, mas em mudança, nas quais as crianças tecerão suas teias. Informações culturais fluem para todas as partes da teia ao longo desses raios (CORSARO, 2011, p. 38).

Independentemente de a família de origem estar no centro da teia, as crianças interagem desde cedo em outros locais institucionais e com outras crianças e adultos. Apesar de as quatro culturas de pares diferentes (pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta) serem “[...] afetadas por muitas experiências que ocorrem por meio de interações com o mundo

adulto e se encontrem em campos institucionais [...], as culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras e criativas”. Para o autor, isso significa dizer que as teias são tecidas coletivamente “[...] sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a construir” (CORSARO, 2011, p. 39).

Por fim, o autor reforça que as culturas de pares “[...] não são fases que cada criança vive”. Ao contrário, as crianças carregam suas experiências por toda a vida, “elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura”. Por conseguinte, as teias tecidas variam “[...] entre culturas, entre grupos subculturais dentro de uma determinada cultura e ao longo do período histórico” (CORSARO, 2011, p. 39).

Contribuindo especificamente para a relação das crianças com a cultura midiática, a autora Maria Isabel Rodrigues Orofino faz um resgate do histórico das discussões do debate social sobre as relações entre publicidade e infância. Argumenta que o assunto não é novo e relembra que, “ao longo das duas últimas décadas, houve no Brasil uma ampliação significativa do debate sobre as relações entre mídia e infância” (OROFINO, 2014, p. 69).

A autora também reforça o que Corsaro havia dito sobre as dicotomias entre pensadores, lembrando que, recentemente, uma das questões que aquecem o debate sobre a relação criança-mídia é a tentativa de proibição da publicidade dirigida à criança por parte de alguns projetos de leis (PLs)¹³.

Segundo Orofino (2014), “todo esse debate parece incorrer no velho movimento pendular [...]” entre determinismo e voluntarismo. Por um lado, temos os que defendem uma exclusão total da mídia para as crianças, considerando-as indefesas, incapazes de entender as ofertas globais e sofrendo uma espécie de determinismo de causa e efeito. Por outro lado, temos principalmente a indústria dos meios de comunicação e anunciantes dizendo que não é bem assim, que a criança tem capacidade de entender e discernir, sim, diante dos apelos midiáticos.

¹³ O PL n.º 5.921/01 tramita há mais de uma década no Congresso Nacional e pede a proibição da veiculação de todo tipo de publicidade endereçada ao público infantil. O PL n.º 150/09 prevê restrições à publicidade de alimentos e bebidas ao público infantil (OROFINO, 2014, p. 69-70).

Nesse contexto, a autora relembra que a “história social da mídia é marcada por manifestações de descrédito, pânico moral e por visões midicêntricas e deterministas. Isso não foi diferente com o livro, o teatro, o filme, o rádio, a TV e agora a internet” (OROFINO, 2014, p. 72).

Orofino (2014, p. 72) defende que, em vez de idealizarmos uma “criança-padrão, universal” e pensarmos por “[...] antecipação que toda criança é necessariamente uma vítima consumista”, é preciso “[...] levar em conta o contexto sociocultural em que a criança vive, sua vida de bairro, sua condição de classe social, sua vida familiar, religiosa, entre outros” (OROFINO, 2014, p. 72).

Sobre as correntes que defendem o afastamento da criança da cultura midiática, a autora expõe:

Hoje a criança está imersa, inserida por completo nessa nova cultura, não há como colocá-la em quarentena, isolada do contexto cultural mais amplo. [...] A experiência de consumo das crianças não acontece apenas através da recepção de anúncios produzidos para elas, mas de sua inserção integral na cultura do consumo (como nós, adultos, que as educamos/socializamos nessa cultura) (OROFINO, 2014, p. 73).

Numa prova de que a questão é bem mais complexa do que se imagina, a autora provoca: Será que “teríamos que tirar a criança da frente do computador e da televisão para não assistir à publicidade alguma? E das ruas? E da escola?” Obviamente, certa de que a resposta é não, defende que “é impossível guardar a criança em uma redoma como se pudéssemos esconder de seus olhos as imagens do mercado com seus apelos sedutores” (OROFINO, 2014, p. 76).

É preciso ter em mente que a criança assiste a tudo, e não apenas a publicidade endereçada para ela. Os apelos ao consumo estão em toda a mídia: nas novelas, nos desenhos animados, nos filmes, nos outdoors. Portanto, a criança está diante de todos os veículos, narrativas e apelos ao consumo, como o adulto, que vive em uma cultura do consumo, não é diferente. Ela não é atingida, ela está imersa. A criança não absorve tudo como um Bob Esponja. Há mecanismos de escape. É isso que estudamos: como a criança responde a este mundo repleto de informações? (OROFINO, 2014, p. 77).

Por fim, a autora argumenta: “Os adeptos do pânico moral se esquecem é que a criança é capaz de aprender a partir de seu contexto particular de experiência, e que as economias

morais e estruturas de sentimento são múltiplas, variadas e diversas” (OROFINO, 2014, p. 79).

As considerações de Corsaro (2011) e Orofino (2014) informam, em parte, sobre quem são as crianças com quem interagimos neste tempo de pesquisa. Certamente não é a criança indefesa, incapaz de traduzir um conteúdo midiático. Por outro lado, também não é a criança emancipada, que reflete criticamente sobre o mundo e as coisas. É uma criança que tem sido formada imersa nas contradições da sociedade capitalista, de consumo e midiática, com todas as potências e mazelas que essa nossa condição atual nos traz. Não há como colocar essa criança em “suspensão”, numa espécie de redoma de vidro que a possa blindar quanto aos conteúdos de consumo. Mesmo que as atuais propostas sobre a proibição da publicidade para as crianças venham a concretizar-se, essa mesma criança continuará tendo contato com a cultura midiática na rua, na escola, no *shopping* e em outros lugares, exatamente porque essa é a sociedade em que vivemos atualmente.

Aliás, não haveria sentido em alijar a criança (ou qualquer outro indivíduo) do processo histórico que a constitui. Não dá para editar a vida da criança só com as partes boas!

As crianças com quem convivemos sabem usar com muita habilidade os aparatos tecnológicos e estão cientes de que eles as ajudam a construir seus estilos de vida e entrar em interação com os grupos, como já demonstramos no Capítulo 8 – As interações da cultura midiática na escola. Entretanto, ainda não se dão conta do caráter “político” do discurso de tais meios diante do Outro e da sociedade, tampouco – o que para nós é de suma importância – diante das dinâmicas que tais discursos promovem em seus corpos físicos. Ora, não seria exatamente esse o papel da escola, ou seja, alertar para as proposições e mediações a respeito dos diversos discursos formadores dos sujeitos e da sociedade? Cada vez mais o termo “mediação” faz sentido. E mais, a escola deve lembrar-se não só de mediar, mas também de construir uma agenda positiva, criativa e inovadora, a partir do reconhecimento dos diversos contextos das crianças e de como experienciam e constroem suas práticas.

As escolas não defendem, nos projetos pedagógicos, que devemos reconhecer quem são os nossos alunos? Ora, nossos alunos são partícipes dessa sociedade complexa, como já afirmamos anteriormente, uma sociedade cheia de ofertas materiais e discursivas e também cheia de contradições sociais. Há muito as crianças convivem com as mesmas dinâmicas do

chamado “mundo dos adultos”, rompendo-se, cada vez mais cedo, as antigas barreiras geracionais. Constatamos isso com os jovens com quem convivemos. Eles andam juntos, seja com 6 seja com 13 anos de idade; seja menino seja menina. Eles se unem, sobretudo, por gostos, estilos e atividades que pretendem desempenhar.

9.3 PROPOSIÇÕES PARA PENSARMOS AS INTERAÇÕES DA CULTURA MIDIÁTICA NA ESCOLA

Este subcapítulo tem por objetivo compor linhas de raciocínio para se pensar uma política institucional – a ser assumida pela escola – que dê conta de dialogar positivamente com a cultura midiática na escola. Como já salientamos anteriormente, não temos a pretensão de propor modelos, mas, sim, linhas de raciocínio para reflexão dos profissionais da educação. Entretanto, para delinear algumas propostas, é preciso, primeiro, conhecer as discussões realizadas e as iniciativas tomadas, no Brasil e no mundo, bem como as que se mantêm em vigor.

9.3.1 Educação para as Mídias: um Breve Retrospecto

Segundo Bévort e Belloni (2009), a prática da mídia-educação se deu, “[...] em sua fase pioneira, nos anos de 1950/1960, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá”. As preocupações iniciais diziam respeito ao caráter político e ideológico das mídias. Com o tempo, não só a influência ideológica, mas também outros aspectos começaram a preocupar jornalistas e educadores, tais como “[...] o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão”. Teve início, assim, a ideia de “[...] formação de crianças e jovens para uma ‘leitura crítica’ dos meios de comunicação de massa” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 2).

Em relação aos conceitos que a expressão “educação para as mídias” suscitou ao longo dos tempos, os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 1960, trazem os primeiros registros sobre o termo, entendendo-o como

[...] capacidade destes novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado, ou seja, as virtudes educacionais das mídias de massa como meios de educação a distância. A mesma expressão é usada para exprimir a preocupação de educadores, intelectuais e decisores com a influência cultural destas mídias, os riscos de manipulação política, comercial e publicitária e a consequente necessidade de desenvolver abordagens críticas (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 4).

De lá para cá, a UNESCO atualizou algumas vezes as definições (1973, 1979, 1982, 1990, 1999, 2005, 2007), fruto de encontros temáticos nacionais e internacionais, entre eles alguns considerados marcos, como o encontro de Grünwald ¹⁴, na Alemanha, e o evento comemorativo dos 25 anos da Declaração de Grünwald, ocorrido em 2007, em Paris ¹⁵.

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de objeto de estudo, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 12).

Segundo Bévort e Belloni (2009), no evento de 2007, em Paris, autores renomados da área mostraram-se um tanto insatisfeitos e preocupados com os rumos que os esforços quanto à prática da educação para as mídias vêm tomando. Alguns deles, como David Buckingham, disseram que “é preciso tomar cuidado para não estar continuamente reinventando a roda” (BUCKINGHAN, apud BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 10).

As insatisfações dão conta de que, apesar dos esforços e projetos de muitos, até hoje

[...] nenhum sistema educativo integrou oficialmente a mídia-educação como uma prioridade ou conseguiu difundir seu espírito e sua importância entre os educadores em geral. Embora existam iniciativas interessantes, porém, em geral elas são paralelas, têm caráter facultativo, fora do tempo escolar e dos

¹⁴ Evento promovido pela UNESCO em janeiro de 1982, em Grünwald, Alemanha, “[...] com representantes de 19 países que adotaram uma Declaração comum sobre a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de ajudarem os cidadãos a melhor compreenderem estes fenômenos” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 5).

¹⁵ Evento promovido pela UNESCO no ano de 2007, em Paris, que foi um “[...] balanço comemorativo dos 25 anos da Declaração de Grünwald” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 10).

programas obrigatórios, e dependem da boa vontade de atores motivados: 25 anos depois de Grünwald, a mídia-educação continua a ser, na maioria dos países, uma preocupação e uma prática de educadores e jornalistas militantes (UNESCO, apud BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 10).

No Brasil, embora os PCNs atuais contemplem a educação para as mídias, a situação é a mesma: essa modalidade de educação tem caráter facultativo de inserção no programa das escolas. Cada uma avalia se a inclui, como fazê-lo e em qual disciplina.

Conforme já abordado anteriormente, o grupo mais longo dos estudos de mídia-educação no Brasil é capitaneado por Ismar de Oliveira Soares, da USP. Há de se ressaltar, também, as iniciativas da ONG MULTIRIO. Entretanto, não são poucas as pesquisas acadêmicas sobre o tema que ainda hoje suscitam a antiga dicotomia de que educar para as mídias é um esforço do bem contra o mal.

Além de promover eventos em torno do tema, a UNESCO também tem elaborado materiais e *kits* específicos de mídia-educação para os professores. Como o objetivo deste capítulo é apontar caminhos para um diálogo construtivo da escola com os produtos da cultura midiática, faremos, a seguir, uma breve apresentação do mais recente material produzido pela UNESCO para os professores (APÊNDICE A). Trata-se da AMI – “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”. Sua versão original é de 2011, mas foi lançada no Brasil em 2013. A UNESCO defende a importância do material com os seguintes argumentos:

O presente Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores é um importante recurso para os Estados-membros em seu contínuo trabalho de realizar os objetivos da Declaração de Grünwald (1982), da Declaração de Alexandria (2005) e da Agenda de Paris da UNESCO (2007) – todas elas relacionadas à AMI. Ele tem um papel pioneiro por duas razões. Em primeiro lugar, lança seu olhar adiante, partindo das atuais tendências de convergência entre o rádio, a televisão, a internet, os jornais, os livros, os arquivos digitais e as bibliotecas rumo a uma única plataforma – apresentando, assim, a AMI de uma maneira holística. Em segundo lugar, foi especificamente projetado tendo em mente os professores e com vistas à integração no sistema formal de educação, lançando assim um processo catalítico que deve alcançar e capacitar milhões de jovens (WILSON et al., 2013, p. 11).

Elaborado por uma equipe de especialistas com representantes do mundo todo, o material contempla duas partes:

- I. **Matriz curricular e de competências em AMI** – “Visão geral do raciocínio que orienta o currículo, seu desenho e seus temas principais. Ela é complementar à série ‘Padrões de competência em TICs para professores’, da UNESCO (2008)” (WILSON et al., 2013, p. 11).
- II. **Módulos centrais e módulos complementares do currículo.** “O Currículo de AMI para Formação de Professores será traduzido para árabe, francês, russo, espanhol e, eventualmente, para outras línguas, como esta versão para português” (WILSON et al., 2013, p. 11).

A UNESCO esclarece que resolveu unir as noções de “alfabetização midiática” e “alfabetização informacional” numa única acepção – Alfabetização Midiática e Informacional –, pois entende que ambas as expressões “apontam para competências que enfatizam o desenvolvimento de habilidades a partir de investigações e a capacidade de engajamento significativo junto às mídias e aos canais de informação independentemente das tecnologias usadas” (WILSON et al., 2013, p. 18).

Figura 92 – A ecologia da AMI



Fonte: WILSON e outros (2013, p. 19).

O material contempla vários módulos, com sugestões de metodologias, dinâmicas e exercícios que podem ser feitos com os alunos e dos tipos de materiais que podem ser utilizados, como jornais, revistas, filmes de TV, *sites*, publicidades, entre outros. Há sempre, também, uma contextualização da temática do módulo bem como uma justificativa para a importância de se trabalhar o tema com os alunos. Os currículos de AMI elaborados para esse material abordam os seguintes itens:

- as funções das mídias e de outros provedores de informação; como eles operam e quais são as condições ótimas necessárias para o cumprimento eficaz dessas funções;
- como a informação apresentada deve ser criticamente avaliada dentro do contexto específico e amplo de sua produção;
- o conceito de independência editorial e jornalismo como uma disciplina de verificação;
- como as mídias e outros provedores de informação poderiam contribuir racionalmente para promover as liberdades fundamentais e a aprendizagem continuada, especialmente à medida que eles relacionam como e por que os

jovens acessam e usam as mídias e a informação hoje, e como eles selecionam e avaliam esses conteúdos;

- ética nas mídias e ética na informação;
- as capacidades, os direitos e as responsabilidades dos indivíduos em relação às mídias e à informação;
- padrões internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos), liberdade de informação, garantias constitucionais sobre liberdade de expressão, limitações necessárias para impedir a violação dos direitos do próximo (questões como linguagem hostil, difamação e privacidade);
- o que se espera das mídias e dos outros provedores de informação (pluralismo e diversidade como normas);
- pontes de informação e sistemas de armazenamento e organização de dados;
- processos de acesso, busca e definição de necessidades informacionais;
- ferramentas de localização e busca de dados;
- como entender, organizar e avaliar informações, incluindo a confiabilidade das fontes;
- criação e apresentação de informações em diversos formatos;
- preservação, armazenamento, reutilização, gravação, arquivamento e apresentação de informações em formatos utilizáveis;
- uso de informações para a resolução de problemas e para a tomada de decisões na vida pessoal, econômica, social e política. Apesar de ser extremamente importante, este item representa uma extensão da AMI que está muito além do escopo do presente currículo (WILSON et al., 2013, p. 21)

Não tivemos a pretensão de apresentar o material por completo, mas somente os exemplos que podemos associar aos interesses desta pesquisa, tais como os que fazem uma averiguação crítica dos enunciados da mídia, das marcas, e as interações dos alunos com os produtos da cultura midiática, conforme propostas contidas nos módulos/unidades abaixo. Na sequência, trataremos os recortes de dois deles somente, para exemplificar como as sugestões são trabalhadas.

Módulo 1: Cidadania, liberdade de expressão e informação, acesso à informação, discurso democrático e aprendizagem continuada.

Unidade 3: A interação com as mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e *internet*.

Módulo 3: A representação nas mídias e na informação.

Unidade 1: A cobertura das notícias e o poder da imagem.

Unidade 3: Televisão, filmes e publicações de livros.

Módulo 4: Linguagens nas mídias e na informação.

Unidade 1: Leitura de textos relacionados à mídia e à informação.

Unidade 3: Gêneros de filmes e a arte de contar histórias.

Módulo 5: Publicidade.

Unidade 3: Publicidade: o processo criativo.

Unidade 5: A publicidade transnacional e as “supermarcas”.

9.3.2 Comunicação, Educação e Consumo: Abordagens Recentes

Em 2014, o grupo de pesquisadores da ESPM lançou a obra *Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro* (2014), cujo questionamento central converge para nossas preocupações, já que busca responder à pergunta: “Quais as demandas políticas e educativas para a ação reflexiva no contexto de uma sociedade de consumidores”? Além disso, o livro tem por objetivo “ampliar as reflexões sobre os desafios para uma Educação em face da emergência de uma sociedade que tem se demonstrado mais inclusiva e participativa sob a ótica das práticas de comunicação e consumo” (OROFINO; ROCHA, 2014, p. 8).

Tal grupo de pensadores elege o fenômeno do “consumo” como categoria para se pensar a sociedade e difere-o do termo “consumismo”, como esclarecem Orofino e Rocha:

O consumo, que nas sociedades modernas havia sido relegado por parte da teoria social e econômica ao plano da evasão fútil, da irracionalidade travestida em desejo e impulso, assume outra perspectiva para a observação, a teorização e a produção de conhecimento no âmbito das ciências sociais e humanas (OROFINO; ROCHA, 2014, p. 7).

Apresentaremos apenas um extrato das propostas, a partir de um diálogo exclusivo com a autora Sara Victoria Alvarado. Cabe ressaltar que as propostas de Alvarado (2014) dizem respeito à construção de conhecimentos como um todo. Entretanto, como esse não é o objetivo central desta tese, vamos primeiro expor as idéias da autora de uma forma geral – para sermos fiel ao seu pensamento – para só depois lançarmos mão dos pontos pertinentes a esta pesquisa que podem estender-se à nossa proposta de diálogo com a cultura midiática na escola.

Alvarado (2014) defende que é preciso urgentemente se articularem “[...] sistemas de gestão do conhecimento que sejam capazes de produzir, circular e usar tais conhecimentos de maneira pertinente, democrática, criativa e sustentável” (ALVARADO, 2014, p. 22). De forma geral, tais processos de construção do conhecimento devem ser pensados com base nas seguintes premissas:

- levar em consideração as formações históricas, sociais e culturais dos sujeitos;
- ultrapassar as generalizações sobre os sujeitos, dando conta de enxergá-los em suas pluralidades e singularidades;
- adotar metodologias de pesquisa também plurais, capazes de dar conta de tais particularidades dos sujeitos;
- “dar conta [...] das necessárias rupturas e emergências nas novas maneiras de ser criança, jovem e adulto em um continente de paradoxos, [...] e a entender o sentido e os discursos inseridos nas práticas sociais e humanas” (ALVARADO, 2014, p. 22);
- fazer dialogar os múltiplos saberes que circulam na academia, na sociedade e nas políticas públicas “[...] como oportunidade para congregar a vontade dos atores sociais (crianças, jovens, professores, pais de família) de construir novas realidades e novas compreensões das realidades já existentes” (ALVARADO, 2014, p. 23).

A autora defende que as investigações que fazemos sobre o social e que ajudam a construir os sistemas de gestão do conhecimento devem ser pensadas como práticas estéticas, comunicativas, culturais, subjetivas, científicas e ético-políticas. Como prática estética, o esforço investigativo deve focalizar a “[...] emergência de realidades alternativas àquelas que foram impostas às crianças e aos jovens como sujeitos imaturos ou apolíticos”; como prática comunicativo-cultural, deve distinguir os diferentes discursos, práticas sociais e experiências dos sujeitos; como prática subjetiva, deve considerar o investigador como “[...] autor do processo que constrói com outros [...]”, dotado de experiências, conhecimentos prévios, que estabelece “ângulos de leitura e compreensão” das práticas investigadas; como prática científica, deve prover teorias e métodos específicos, pertinentes e confiáveis; por fim, como prática ético-política, deve estar “[...] ancorado na geração de espaços, processos e meios que

permitam fazer visível o invisível e que, por sua vez, influenciem e transformem aqueles fenômenos sociais sobre os quais desenvolvem conhecimentos” (ALVARADO, 2014, p. 24).

Entretanto, além de considerar essas premissas na consecução das investigações sociais como um todo, a autora também prevê os “[...] desafios da educação em um continente de paradoxos”, cujas atenções devem focar-se em duas questões básicas:

a) “Superar a educação centrada no conteúdo e privilegiar a educação centrada nos sujeitos com capacidade de agência, [...] cidadãos e cidadãs criativos, autônomos, afetivos, solidários, possuidores de pensamento e palavra própria, capazes de viver com outros” (ALVARADO, 2014, p. 27).

Essa postura permite que se criem no ambiente escolar situações que levem à “expansão do potencial dos indivíduos”, tais como o potencial afetivo, cuja questão central se coloca no reconhecimento do corpo por parte do sujeito, da sua história, das suas limitações, da sua relação com o outro; o potencial comunicativo, que parte do reconhecimento de que a comunicação não é mera transmissão de mensagens e os sujeitos envolvidos não são passivos nesse processo; o potencial criativo-estético, que prevê a criatividade dos sujeitos perante as situações de conflito, antevendo soluções para problemas diversos, que levem em conta as subjetividades dos sujeitos e que não desemboquem em “violência que elimina o outro”; o potencial ético-moral, que pressupõe sujeitos que saibam entender, respeitar e praticar os marcos axiológicos, ou seja, “respeitar, serem justos, responsáveis”; o potencial político, inerente ao ser humano, que reconhece a cidadania plena de crianças e jovens.

b) “Fomentar processos educativos pertinentes centrados no reconhecimento das particularidades históricas, sociais, e políticas dos contextos” (ALVARADO, 2014, p. 30).

Dessa segunda premissa desdobram-se os contextos nos quais os processos educativos são construídos, e que nos permitem “avançar segundo as necessidades e potências que vão emergindo das interações em contextos particulares”. Desdobram-se, também, as noções de construtividade e agência, dotando os sujeitos de protagonismo e afastando-os das reproduções de conhecimentos, das subordinações, de forma que eles possam “identificar as situações e condições que inibem o desenvolvimento, mas também que possam construir coletiva e participativamente soluções adequadas e potenciais”; e a participação dos

profissionais da educação levando em consideração “as diversas perspectivas que reconheçam as diferentes opções teórico-práticas para a aprendizagem”.

É preciso ainda transcender a fragmentação do conhecimento nos processos educativos; prover a integração dos processos, diálogos de saberes, integração teoria e prática; ter flexibilidade e abertura e, por fim, desenvolver trabalho cooperativo e em rede, que prevê:

Os processos educativos devem articular-se a redes de conhecimento mais amplas a partir das quais se possa promover a construção coletiva e pertinente de novas formas de relação, compreensão e comunicação. [...] A cooperação deve ser um dos pilares que sustentam os processos educativos em todos os níveis; trata-se de educar pessoas capazes de assumir responsabilidades individuais e coletivas diante da história (ALVARADO, 2014, p. 31).

9.3.3 Contribuições para um Diálogo entre Escola e Cultura Midiática

Considerando as teorias e análises feitas nesta tese e respeitando, sobremaneira, os esforços já despendidos por teóricos, pesquisadores e educadores em torno da problemática “Mídia-Criança-Educação”, apresentaremos, a seguir, algumas linhas de raciocínio que podem ser reiteradas – a partir das discussões apresentadas anteriormente – e acrescentaremos algumas sugestões que podem ser incluídas na agenda do debate atual. Assim, defendemos que, para se pensar num diálogo positivo, criativo e inovador entre cultura midiática e escola, devemos ter como premissas gerais os seguintes pontos:

Premissas gerais

- Comunicação e educação são campos interdependentes.
- A comunicação tem centralidade no processo educativo.
- Crianças e jovens não são passivos, ao contrário, criam, agem, inovam, refletem.
- A cultura midiática está imersa em nossas vidas, logo está também nos espaços escolares. Assim, não há dentro e fora, estamos todos participando de um só sistema e construindo-o.

Postas essas considerações, queremos acrescentar uma nova abordagem, que pensamos ser de crucial importância, tendo em vista as discussões realizadas sobre mídia-educação e as análises dos materiais da UNESCO para professores (WILSON et al., 2013).

Como pudemos ver nas propostas de mídia-educação elaboradas pela UNESCO (WILSON et al., 2013), o ponto de partida das atividades é sempre o *corpus* midiático, ou seja, a análise de jornal, TV, *sites* entre outros. Em nenhuma das propostas vimos a inserção do corpo do professor ou do aluno bem como suas interações em ato, objeto de análise e reflexão. Assim, é justamente nessa seara que lançamos nossa proposta.

Com base no mapeamento, descrição e análises dos dados desta pesquisa, feitos no Capítulo 8, concordamos com a teoria sociossemiótica quando argumenta que os regimes de interação na escola devam não só gerar os efeitos de sentido, mas também passar a ser considerados como questão primordial para se pensarem as pesquisas mídia-educação na escola.

Defendemos isso porque, como vimos, os discursos enunciados pela mídia fazem parte não só dos materiais físicos escolares, mas também da composição corporal dos alunos. E estes, na relação que mantêm com os demais, se valem de suas *performances* corporais embaladas de mídia para firmar todos os tipos de interação (programação, manipulação, ajustamento e acidente).

Um segundo ponto a ser considerado é que não é possível separar o ato de conhecer do ato de sentir (REBOUÇAS, 2013); o corpo é a própria manifestação dos processos sensíveis/inteligíveis. Por acreditarmos ser o corpo do aluno um “corpo mídia” na acepção de Katz (2008), ou seja, um corpo que não conhece dentro e fora, mas só contexto; um corpo que é uma coleção de dados e informações; um corpo “automídia”, onde tudo o que nele é construído já se torna corpo; um corpo que tem na plasticidade um de seus parâmetros constitutivos; um corpo que pode ser lido como sinal de seu entorno, e por entendermos também o corpo na acepção da sociossemiótica (THRALL, 2014), um corpo “mediação” que apreende o real e o reconstrói, defendemos não ser possível falar de pesquisa em mídia-educação na escola sem tomar por princípio os próprios corpos dos alunos em interação. Seria, então, uma educação não “para” os corpos, mas “com os corpos”.

Postas essas considerações, atualizamos as premissas gerais antes delineadas:

- Comunicação e educação são campos interdependentes.
- A comunicação tem centralidade no processo educativo.
- Crianças e jovens não são passivos, ao contrário, criam, agem, inovam, refletem.
- A cultura midiática está imersa em nossas vidas, logo está também nos espaços escolares. Assim, não há dentro e fora, estamos todos participando de um só sistema e construindo-o.
- **Os regimes de interação têm centralidade nos processos educativos.**
- **Os corpos dos alunos (na acepção corpos mídia/mediação) devem ser tomados como ponto de partida nas pesquisas de mídia-educação na escola.**

Sendo os corpos dos alunos – nas acepções acima – o ponto de partida para o qual todas as atenções devem convergir, todas as questões propostas abaixo por Alvarado (2014) estariam então contempladas.

Premissas da autora quanto ao processo de construção do conhecimento:

- Considerar a formação histórica, social e cultural dos sujeitos.
- Enxergar os sujeitos em suas pluralidades e singularidades.
- Adotar metodologias de pesquisa plurais.
- Enxergar as novas maneiras de ser criança, jovem e adulto.
- Entender o sentido e os discursos das práticas sociais e humanas.
- Fazer dialogar os múltiplos saberes que circulam na academia, na sociedade e nas políticas públicas.

Premissas da autora sobre como as investigações devem ser pensadas na construção do processo de gestão do conhecimento:

- Práticas estéticas.
- Práticas comunicativas.
- Práticas culturais.
- Práticas subjetivas.
- Práticas científicas.
- Práticas ético-políticas.

Premissas e desafios da autora quanto à educação:

- Superar a educação centrada no conteúdo.
- Privilegiar a educação centrada nos sujeitos com capacidade de agência.
- Expandir o potencial dos indivíduos.
- Considerar o potencial afetivo.
- Considerar o potencial comunicativo.
- Considerar o potencial criativo-estético.
- Considerar o potencial ético-moral.
- Considerar o potencial político.
- Fomentar processos educativos centrados no reconhecimento das particularidades históricas, sociais e políticas dos contextos.
- Fomentar a construtividade e agência dos sujeitos.
- Fomentar o protagonismo dos sujeitos.
- Inibir meras reproduções do conhecimento.
- Construir coletivamente as soluções.
- Adotar diversidade de opções teórico-práticas.
- Transcender a fragmentação do conhecimento.
- Integrar os diversos saberes e dialogar com eles.
- Ter flexibilidade e abertura.
- Promover trabalho cooperativo e em rede.

Contudo, sabemos que toda proposta significa, a princípio, programações e manipulações. No que cabe à nossa, esperamos que os que venham a usá-la no futuro possam operá-la, *stricto sensu*, valendo-se de sensibilidades mútuas com os parceiros em interação, e estejam sempre abertos para aproveitar os acidentes de percurso como fontes positivas de criatividade e inovação.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma tese carrega consigo o próprio conceito de programação. É algo que fazemos de forma sistematizada para atingirmos algum objetivo. Objetivos, por sua vez, são tomados como o ponto de partida de qualquer processo de planejamento. Onde estou? Onde quero chegar? Ponto de partida, ponto de chegada e as estratégias escolhidas para se trilhar o caminho. Nesse percurso – principalmente de uma tese –, escolhemos teorias que nos garantam um trilhar mais seguro. Entretanto, não há garantias de que o caminho a ser percorrido será fácil ou linear. Mesmo escolhendo previamente metodologias pertinentes ao objeto a ser investigado, muitas vezes é preciso rever a rota e, até mesmo, ajustar-se ao objeto. No nosso caso, como o objeto investigado são interações seres humanos – crianças e adolescentes – com a cultura midiática no espaço escolar, há de se dizer ainda que é preciso estar aberto para os acidentes de percurso. Estes, por sua vez, não devem ser tomados como empecilhos a serem contornados, mas como novos pontos de partida.

Assim, nossa pesquisa de doutoramento em Educação, intitulada “As interações da cultura midiática na escola”, passou por quatro estágios: a programação, durante a qual toda a parte de planejamento se constituiu; a manipulação, durante a qual assumimos acordos com alguns referenciais teórico-metodológicos; os ajustamentos, que permitiram que nos amalgamásemos com o objeto a ser pesquisado, instantes em que ficamos em suspensão, sem direcionar o nosso olhar, simplesmente vivendo o momento da pesquisa no fluxo mesmo das contingências presentes; e os acidentes, que nos fizeram rever o processo, mesmo com o barco navegando em alto mar, e que nos encheram de uma força teórico-analítica, daquelas que só são possíveis após quatro intensos anos de maturação e que, enfim, nos possibilitam afirmar que temos uma tese. E ela nos diz que é preciso tomar o corpo da criança e do adolescente como ponto de partida para as pesquisas em mídia-educação na escola.

Quando tudo se esboçou, dávamos continuidade à nossa pesquisa de mestrado em Educação, que teve por objetivo investigar as estratégias enunciativas dos desenhos animados para o público infantil. Após o término desse ciclo, ainda estávamos repletos de curiosidade sobre as inter-relações que mídia-criança e educação produziam no cerne do espaço escolar. Sabíamos, desde o início, que queríamos o nosso corpo presente no chão da escola, entendendo essa tríade de relações. Foi com o próprio desenvolvimento do doutorado, no cursar das disciplinas, nos eventos e grupos de pesquisa dos quais participamos e no diálogo constante

com professores e colegas, que firmamos nossa questão central: “Como se dá a interação da cultura midiática na escola?”

Entendemos que somos partícipes de uma cultura que se vem desenhando, par a par, com a cultura de consumo e que há muito constrói, também, os sujeitos e espaços escolares, uma cultura que, por se constituir também com a cultura escolar, precisa ser identificada e analisada em sintonia com as características de cada escola em particular.

O aprofundamento nas pesquisas já realizadas possibilitou-nos delimitar a nossa contribuição, focando-se no entendimento da fina teia sutil que é a produção de sentido em ato com os produtos da cultura midiática, nos seus aspectos dizíveis e ostensivamente presentes na escola, mas também naqueles indizíveis ou quase imperceptíveis.

Ter como ponto de partida um objeto que pretende analisar as interações de crianças e adolescentes com a cultura midiática na escola significa adotar um referencial teórico-metodológico que dê conta da complexidade dessas interações. E foi com a sociossemiótica que conseguimos dialogar em todos os estágios desta pesquisa. Com Greimas, temos uma semiótica que considera todo tipo de texto, que se debruça não sobre o sentido em si, mas sobre os efeitos deste, que não dissocia sensível e inteligível e que busca no cotidiano, nas coisas mais simples do dia a dia, um potencial de semantização. Com Eric Landowski, podemos contar com o desenvolvimento de um modelo operatório que nos permite descrever, analisar e relacionar os regimes de interações dos seres humanos com os mais diversos fenômenos.

Do nosso fenômeno em particular – interação criança-cultura midiática, tivemos o desdobramento de outros fenômenos particulares, uma vez que as crianças interagem de diferentes formas com essa cultura.

Ao responder às nossas questões de investigação geral e específicas, demos conta também de que as suposições antecipadas traçadas no início da tese foram confirmadas. Entretanto, em relação à última, “Na relação criança-mídia, seus sentidos estão embrutecidos pela reiteração do mesmo, da mesma estética global e padrão difundidas e diluídas nos diversos produtos da cultura midiática”, há de se dizer que tal fenômeno não significa perda de sensibilidade por parte das crianças, que, como vimos, recriam e se sensibilizam mesmo nas piores condições.

Assim, não diríamos hoje, definitivamente, de sentidos embrutecidos, mas de sentidos que ainda não foram apropriadamente construídos. Caberia à escola, então, fazer aflorar o potencial reflexivo e criativo das crianças.

Na consecução desta pesquisa, pudemos viver a escola. Dos quatros anos da tese, dois foram de acompanhamento das atividades da escola. Estivemos presente no recreio, nas quadras, nos corredores, nos banheiros, na cantina, na lanchonete, na biblioteca, no auditório, nas entradas e saídas para as atividades externas. A metodologia de viver no próprio fluxo da escola foi extremamente importante para que tivéssemos um olhar mais “natural” do processo. Não propusemos oficinas, não fizemos gravações em audiovisual, tampouco questionários de pesquisa. Apenas conversamos – e muito –, apoiada num diário de bordo e num celular para registro das imagens.

No início desta pesquisa na escola, em 2012, já no primeiro dia, nossa “rotina metodologicamente programada” no ato de observar foi deliciosamente desconcertada por um aluno, conforme descrito a seguir:

Um fato inusitado aconteceu neste dia. Enquanto eu estava encostada numa árvore esperando o momento certo para tirar umas fotos sem ser percebida, um menino aparentando uns 6 anos de idade se aproximou de mim.

“Tia, fala a verdade, você é do Governo, né?”

Eu respondi: “Não, sou aluna da Ufes”.

Ele disse: “Não precisa mentir para mim. Quem mais se interessaria por tirar fotos como a senhora está fazendo?”

Eu tentei me justificar: “Não sou do Governo, sou da Ufes”.

Ele não me ouviu e disse, me interrompendo.

“Você quer tirar foto? Então eu vou te mostrar”. E me mostrou um livro, abriu na página de uma charge de ‘Gilson’ que tinha o seguinte conteúdo: “É fila para o pão, fila para a carne, fila para o banco e terminava com ‘filadap...’”. Ele disse: “Tá vendo? Como pode um governo dar esse tipo de livro pra gente?”

Eu argumentei: “E tem alguma contextualização (corrigi rapidamente o termo), tem alguma explicação, lição pra gente sobre essa charge?”

Ele disse: “Nada, só tem isso mesmo”.

Perguntei se era livro de disciplina e ele disse que não, era livro que podia pegar na biblioteca.

Se despediu e foi embora.

(Diário de bordo, 15 de maio de 2012)

Como os acidentes são prechos de oportunidades e recomeços, revimos nossa metodologia já no primeiro dia. Passamos a não ficar mais recuada, “escondida”, perdemos o receio de estar “atrapalhando” a rotina da escola. Afinal, tínhamos a permissão da escola para estar ali. Assim, tomamos algumas providências. Fizemos reunião com a diretora, pedimos que nos apresentasse formalmente aos professores e passamos a habitar a escola como se fôssemos mais um de seus membros. A partir desse dia, passamos a sentir nossa própria presença ali. Conversamos, lanchamos com os alunos, ajudamos a dar banho em alguns, organizamos filas. Fomos aos parques, museu, *shopping*. Acompanhamos os alunos no ônibus e, na volta, trouxemos no colo alguns que estavam dormindo. Cantamos, corremos, rimos, emocionamos-nos diversas vezes. Fizemos até trilha sensível de olhos vendados. Muitas vezes, sozinha e obviamente escondida, choramos.

A sensação que tivemos é de que a doação intensa do pesquisador à pesquisa na escola é urgente. Percebemos que os sujeitos que ali atuam não têm tempo de parar, fruir e analisar criticamente suas práticas. Sendo assim, a tarefa de tomar a escola como celeiro de potencialidades, inovações, criatividade torna-se mais difícil. É fato que não vamos tecer aqui as problemáticas de reestruturação da escola, do ensino, dos currículos. Não queremos dizer que é preciso que a escola se reestruture do zero para poder incluir uma política de educação sensível. Não é isso. Até porque esse pensamento seria utopia. Somos seres em fluxos, em contingências, em rede. Então, é a partir da situação mesma que se nos apresenta que devemos interagir.

Assim, a pesquisa mostrou que, para pensarmos as interações na escola, devemos observar as práticas de programação, de manipulação, de ajustamento e os acidentes que ali intercambiam e que, por sua vez, são de naturezas diversas. Como demonstramos nesta tese, a teoria e a metodologia sociossemiótica são profícuas nessas searas. Identificando-os, conseguimos estudar a natureza específica de cada fenômeno e entender os efeitos de sentido que provocam.

As respostas às nossas questões de investigação mostraram que a cultura midiática é levada para a escola pelos próprios alunos e professores. Afinal, como não há dentro e fora, essa cultura está presente em todos os espaços de nossas vidas. São celulares, cadernos, mochilas, lancheiras, roupas, revistas e adereços diversos. Com isso, há uma profusão de cores, formas, brilho, contrastes, texturas e materialidades diversas. Assim, os produtos midiáticos estão

presentes na composição corporal dos sujeitos. São enunciados que produzem discursos assumidos pelos alunos em suas práticas interacionais, formando seus estilos de vida. Tais discursos se manifestam em práticas de aprovação, reprovação, identificação, pertencimento, em políticas e práticas de admissão, assimilação, exclusão, segregação. O corpo da criança, então, torna-se corpo mídia na acepção de um corpo que já é a própria informação, trazendo amalgamado nele também as informações do contexto.

Ora, como a escola pode “ignorar” esse corpo que grita, corre, chora? Esse corpo embonecado, produzido? Esse corpo cansado? Esse corpo vivo? Esse corpo que ao mesmo tempo é texto e contexto?

Landowski atualmente tem trabalhado nas potencialidades que perpassam as ideias de “sensibilidade” e “reconhecimento”, que, para o autor, são duas formas de perceber o mundo: reconhecer é uma coisa, sentir é outra.

As coisas do mundo são reconhecidas ou lidas por nós. Assim, reconhecemos uma árvore, um carro, uma sala. Os elementos do mundo já estão codificados, repertoriados, como se tivéssemos já um “dicionário” do mundo.

Numa prática inversa, Landowski propõe que o mundo seja apreendido por nós, ou seja, em vez de reconhecido/lido, o mundo deve ser sentido por nós. Esse modo de pensar desdobra-se então nas práticas de uma pessoa que deixaria de somente reconhecer para praticar o mundo; uma prática que não reduz o outro à sua função/papel, mas que enxerga no outro toda gama de potencialidade e criação.

Na palestra proferida na UFES (2014), Landowski questionava: “Em que condições as coisas para nós fazem sentido? Como as coisas se apresentam para nós? O que fazemos com os modos com que as coisas se apresentam para nós?”

Com os dados desta pesquisa, pensamos ter contribuído para responder a essas questões. Só precisamos escolher o caminho: Fazer-conhecer ou fazer-sentir? No final, uma postura ético-política deve ser assumida por nós. Queremos perguntar “o que é a escola”, reduzindo-a a uma visão instrumental, ou queremos perguntar “como podemos sentir e praticar a escola”.

11 REFERÊNCIAS

ACERVO DIGITAL

ARANHA faz sua teia com fios de proteína. **Revista Superinteressante**, abr. 1996.

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/mundo-animal/aranha-faz-teia-fios-proteina-436469.shtml>>. Acesso em: 10 maio 2014.

ATENÇÃO NUTRICIONAL À DESNUTRIÇÃO INFANTIL – ANDI. **Educação para a mídia**. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/politicas-de-comunicacao/video/educacao-para-a-midia>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Crianças 2009**. Tradução de Karen Brito. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história, perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Plataforma lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso: em 10 maio 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília, 2014a. Disponível em: <observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Institucional (2014)**. Brasília: 2014b. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/institucional>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

CASTRO, Daniel. Brasileiro mais pobre passa mais de um quarto do dia vendo televisão. **Notícias da TV**, 13 jan. 2014. Disponível em: <<http://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/audiencias/brasileiro-mais-pobre-passa-mais-de-um-quarto-do-dia-vendo-televisao-1840>>. Acesso em: 10 maio 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capes>>. Acesso em 10 maio 2014.

CRIANÇA, a alma do negócio. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Produções, 2008. 1 fita de vídeo (49min), doc. son. color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=49UXEog2fi8>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

CUZZUOL, Murilo. Jardim Camburi é o bairro mais populoso do Espírito Santo. **Gazeta On Line**, Vitória, 1 jul. 2011. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2011/07/a_gazeta/minuto_a_minuto/892541-jardim-camburi-e-o-bairro-mais-populoso-do-espírito-santo.html>. Acesso em: 10 maio 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. **Almanaque Ibope**. 2013. Disponível em: <<http://www.almanaqueibope.com.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

LANDOWSKI, Eric. Sociossemiótica. In: ALBUQUERQUE, Mariana; BOGO, Marc B.; OLIVEIRA, Ana Cláudia. **Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**, v. 1, n. 19, p. 1-8, dez. 2013. 1 CD-ROM.

MAYANA, Patrícia. **Oportunidades no licenciamento de marcas e produtos**. 2012. Disponível em: <<http://www.sebraemercados.com.br/oportunidades-no-licenciamento-de-marcas-e-produtos>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MIDIATISMO. **Pesquisa sobre os hábitos de consumo de mídia dos brasileiros (2014)**. Disponível em: <<http://www.midiatismo.com.br/politica-sociedade/pesquisa-sobre-os-habitos-de-consumo-de-midia-dos-brasileiros-2014>>. Acesso em: 10 maio 2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. **Da boneca às bonequinhas: uma mesma imagem de construção do corpo**. Disponível em: <www.pucsp.br/cps/pt-br/arquivo/Biblio-AnaClaudia4.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

POP Fashion. Disponível em: <http://www.credeal.com.br/colecao/produto/i/991/Pop_Fashion>. Acesso em: 26 jul. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Vitória em dados**. 2014. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_8/regiao8.asp>. Acesso em: 10 maio 2014.

TURMA da Lala. Disponível em: <http://www.credeal.com.br/colecao/produto/i/1265/Turma_da_Lala>. Acesso em: 26 jul. 2013.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

DISSERTAÇÕES E TESES

OLIVEIRA, Pedro Henrique de Carvalho. **As imagens do luxo: a relação entre o consumir e ser consumido**. 2010. 319 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIROLA, Maria Nazareth Bis. **Televisão, criança e educação**: as estratégias enunciativas de desenhos animados. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ARTIGOS E LIVROS

ALVARADO, Sara Victoria. Desafios que o mundo moderno e a sociedade de consumo apresentam à produção de conhecimento e à educação na América Latina. In: OROFINO, Maria Isabel Rodrigues; ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-32.

BACCEGA, Maria Aparecida. Reflexões sobre as relações comunicação/educação e consumo. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando. **Comunicação, cultura e juventude**. São Paulo: Intercom, 2010. p. 433-446.

_____. Comunicação/educação e a construção de nova variável história. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31-41. (Coleção Educomunicação).

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Diana de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2011.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CALEFFE, Luiz; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CASTILHO, Kathia; MARTINS, Marcelo. Produção de sentidos na relação sujeito-corpo-roupa. In: FECHINE, Yvana et al. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

CASTILHO, Kathia; OLIVEIRA, Ana Claudia (Org.). **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2008.

CASTRO, Gisela G. S.; ROCHA, Everardo. Posfácio. In: CASAQUI, Vander; ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 269.

CHARLES, Sébastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2007. p. 11-48.

CIACO, João Batista Simon. Estratégias de marketing, estratégias de sentido. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **As interações sensíveis**: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 653-670.

CITELLI, Adílson Odair. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Belarmino César G. Comunicação e educação na era digital: reflexões sobre a estética e virtualização. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando. **Comunicação, cultura e juventude**. São Paulo: Intercom, 2010. p. 363-379.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

FECHINE, Yvana. Ainda faz sentido assistir à programação da TV? In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **As interações sensíveis**: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 589-613.

_____. Interações discursivas em manifestações transmídias. In: FECHINE, Yvana et al. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. p. 117-133.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2011b. p. 29-36.

FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

GABRIEL, Martha. **Marketing na era digital**. São Paulo: Novatec, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker, 2004. p. 75-96.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

KATZ, Helena. Por uma teoria crítica do corpo. In :CASTILHO, Kathia; OLIVEIRA, Ana Claudia (Org.). **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2008. p. 69-74.

_____. Do que fala o corpo hoje? In: ALTEMEYER JUNIOR, Fernando; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia e comunicação**: corpo, palavra e interfaces cibernéticas. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 15-27. (Coleção Teologia na Universidade).

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LANDOWSKI, Eric. **A sociedade refletida**: ensaios de sociossemiótica. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

_____. O semioticista e seu duplo. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; LANDOWSKI, Eric (Ed.). **Do inteligível ao sensível**: em torno da obra de A. J. Greimas. São Paulo: EDUC, 1995. p. 239-265.

_____. De l'imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002a. p. 125-150.

_____. **Presenças do outro**, São Paulo: Perspectiva, 2002b.

_____. **Interacciones arriesgadas**. Lima: Fondo Editorial, 2009.

_____. **Apreensão e leitura entre sensibilidade e reconhecimento**. Conferência Internacional. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 11 dez. 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. **Os programas infantis da TV**: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Cultura, Mídia e Escola).

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-133. (Coleção Educomunicação).

MORAES, Dênis de. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. Prefácio. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002. p. 9-14.

_____. Visualidade: entre significação sensível e inteligível. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 107-122, jul./dez. 2005.

_____. A plástica sensível da expressão sincrética e enunciação global. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lúcia. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 79-140.

_____. Discurso midiático como experiências do sentido: por uma tipologia das interações discursivas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 19., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: COMPOS, 2010.

_____. As interações discursivas. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 235-249.

_____. Semiótica como disciplina ancilar: as contribuições para a Educação. In: FECHINE, Yvana et al. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. p. 296-307.

OROFINO, Maria Isabel Rodrigues; ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre: Sulina, 2014.

OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. Crianças em contextos: novos aportes para o debate sobre infâncias, comunicação e culturas do consumo. In: OROFINO, Maria Isabel Rodrigues;

ROCHA, Rose de Melo; CASTRO, Gisela. Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Logos - Tecnologias de Comunicação e Subjetividade**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 30, p. 48-59, 1.º sem. 2009.

ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 65-82.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca**: expressividade e sensorialidade. São Paulo: Pioneira, 2004.

REBOUÇAS, Moema M. Contribuições da sociossemiótica para as pesquisas em educação. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 253-266.

ROCHA, Everardo; PEREIRA, Claudia. **Juventude e consumo**: um estudo sobre a comunicação na cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

_____. Sociabilidade e novas tecnologias: os significados de consumo entre os jovens. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando. **Comunicação, cultura e juventude**. São Paulo: Intercom, 2010. p.381-402.

ROCHA, Rose de Melo. A pureza impossível: consumindo imagens, imaginando o consumo. CASAQUI, Vander; ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 21-48.

SANTOS, Marli. Mídia, jovens e neotribalismo virtual. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando. **Comunicação, cultura e juventude**. São Paulo: Intercom, 2010. p.73-87.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

SILVA, Rogério Correia da. A televisão e a criança que brinca. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira; SOUZA, Marco Antônio de; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (Org.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 155-195.

SILVA, Simone Bueno da. Regimes de sentido e interação na construção do corpo na mídia semanal. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **As interações sensíveis**: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 513-532.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 19-31.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; SOUZA, Marco Antônio de; TOSTA, Sandra de Fátima. Apresentação. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Org.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-11.

SOUZA, Marco Antônio de. A infância na mídia: desvendando essa história. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Org.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 47-86.

THRALL, Karin. A cidade nos ensina: comunicação, corporeidade e retorno à matéria. In: FECHINE, Yvana et al. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. p.189-197.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2010.

VIANNA, Graziela Valadares Gomes de Mello; SOUTO, Kely Cristina Nogueira; RIBEIRO, Ruth. A publicidade e a sua recepção pelas crianças: como elas veem, percebem, sentem e desejam produtos divulgados na mídia impressa e na televisão. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Org.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 131-154.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Ser é ser percebido: a indústria cultural e a reeducação dos sentidos. **Comunicações**, Piracicaba, ano 13, v. 1, p. 13-22, jun. 2006.

APÊNDICE A

Material da Unesco de educação para a mídia¹⁶

Módulo 1 – Unidade 3: A interação com as mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e *internet*.

Principais tópicos

- Como as mídias veiculam significado.
- A questão da representação: como as mídias e outros provedores de informação apresentam informações, pessoas, culturas, imagens, lugares, etc.
- O papel dos usuários, dos cidadãos e dos públicos.
- O engajamento das mídias na produção de conteúdos pelos usuários.

Objetivos de aprendizagem

Após completar esta unidade, os professores estarão em condições de realizar as seguintes atividades?:

- entender e descrever os conceitos centrais usados pelas mídias e por outros provedores de informação;
- entender como o conhecimento desses conceitos ajudará usuários e cidadãos a interagir criticamente com as mídias e com outros provedores de informação.

Abordagens e atividades pedagógicas

Um aspecto central da alfabetização midiática é o entendimento de como as mídias constroem diferentes tipos de histórias, como direcionam as informações ao apresentá-las e que técnicas utilizam para organizar os materiais que, de outra forma, seriam desconexos e de difícil compreensão. É importante compreender basicamente as diferentes técnicas empregadas pelas mídias e os *códigos* que elas usam, bem como saber interpretá-los. Também pode ser relevante considerar quem está produzindo e organizando os materiais, e quão ativos ou interativos são os consumidores das mídias e das informações – se suas próprias percepções determinam ou não a maneira como a informação é apresentada. Em relação à AMI, as seguintes áreas centrais devem ser examinadas detalhadamente para que se compreenda como as mídias e outros provedores de informação operam, como transmitem significados, como podem ser usados e como as informações por eles apresentadas podem ser avaliadas. As seguintes áreas também embasam os próximos módulos deste Currículo de AMI:

Linguagens em mídia e informação

- Como os produtores de um texto de mídia utilizam diferentes técnicas ou maneiras de representar diferentes tipos de informação a ser comunicada?
- Como esses usos são identificados e aceitos pelo público em geral?
- Quais são os códigos e as convenções, as *principais características* ou a gramática de uma mídia em particular?
- Um comentarista de mídia, Marshall McLuhan, escreveu que “o meio é a mensagem”, significando que o próprio meio – impresso, digital, de radiodifusão ou via *internet* – afeta a maneira como entendemos o mundo. Como a escolha das mídias influencia o tipo de informação que recebemos? Como isso molda a mensagem transmitida pela mídia?

¹⁶ Nota: Dados adaptados pela autora.

A representação nas mídias e na informação

- Examine imagens ou representações de mídia.
- Analise uma imagem ou texto de mídia.
- Analise o contexto.
- Quem se beneficia da aceitação das representações da mídia e quem sai perdendo?
- Como essas imagens influenciam a maneira de vermos a nós mesmos e aos outros?
- Como elas influenciam nosso conhecimento e nossa compreensão do mundo alheio a nossa experiência imediata?
- Como elas influenciam nossas visões sobre igualdade de gênero, empoderamento das mulheres, pessoas com deficiências, povos indígenas e minorias étnicas?
- Examine em que medida a independência editorial se reflete no texto da mídia.

Questões centrais

- Qual é o propósito do texto de mídia/informação?
- Como ele é produzido?
- Quem o criou?
- A qual público ele se direciona? Como você sabe?
- Qual é a principal mensagem?
- Quem se beneficia e quais são os ganhos?
- Quais são as minhas necessidades de informações?
- Como posso identificar e definir essas necessidades?
- As informações das quais necessito estão disponíveis no formato desejado? Caso contrário, que curso de ação posso seguir?
- Como entender, organizar e avaliar as informações encontradas?
- Como posso apresentar essas informações em formatos utilizáveis?
- Como posso preservar, armazenar e reutilizar as informações de registros e arquivos?

Atividades

- Selecione um texto relacionado a mídia e informação e aplique as questões listadas acima. O que você pode aprender sobre a produção e as indústrias de mídia, as mensagens transmitidas e o público-alvo?
- Pense sobre uma atividade pessoal ou econômica que você gostaria de realizar. Escreva isso em um papel. Aplique as questões acima, começando com aquelas que são as minhas necessidades de informação?
- Redija uma lista de todas as atividades que você realiza durante o dia, do momento em que levanta até a hora de dormir.
- Analise-as em pequenos grupos: Você precisa de informações para participar dessas atividades? Escreva junto a cada atividade as informações das quais você necessita. Por exemplo, você precisa saber a temperatura local para se vestir; você precisa saber como está a situação do tráfego antes de pegar o ônibus; você precisa saber sobre a economia para que possa decidir se pedirá um empréstimo. E assim por diante. Discuta a importância da informação em sua vida diária. Quantas decisões seriam difíceis de tomar sem as informações necessárias?
- Valendo-se de uma biblioteca ou da *internet*, pesquise alguns dos principais programas de rádio e televisão, filmes ou anúncios do ano anterior. Que tópicos da lista acima foram importantes para o sucesso dessas obras? Descreva as maneiras como um ou mais dos tópicos acima são enfatizados por esse(s) exemplo(s).
- Explique por que os jornalistas deveriam ter o direito de não revelar as fontes das suas informações a outras pessoas além dos seus editores.
- Discuta a afirmação: O jornalismo é uma disciplina de verificação.
(WILSON et al., 2013, p. 69-72).

Módulo 5 – Unidade 5: A publicidade transnacional e as “supermarcas”

Principais tópicos

- O apelo das “supermarcas”.
- Estratégias usadas na criação de supermarcas.
- A eficácia dos exemplos atuais de gestão de marcas (*branding*) ao veicular uma mensagem e atingir o público-alvo.
- Principais temas e mensagens veiculados nas campanhas publicitárias globais.

Objetivos de aprendizagem

Após completar esta unidade, os professores estarão em condições de realizar as seguintes atividades:

- analisar e avaliar as estratégias de gestão de marcas e sua eficácia;
- examinar o impacto da gestão de marcas sobre as comunidades locais e globais;
- analisar as mensagens e os valores transmitidos por meio de estratégias específicas de gestão de marcas;
- examinar o papel das novas tecnologias no trabalho de gestão de marcas em nível local e global.

Abordagens e atividades pedagógicas

“A estratégia global de *marketing* é tão eficaz que uma subversão consciente é quase desnecessária. A mensagem ‘nós lhe venderemos uma cultura’ resulta em uma campanha publicitária global, uma única mensagem publicitária utilizada em todos os países onde um produto é produzido ou distribuído. A publicidade em escala global é mais econômica e mais eficiente, embora possa ir de encontro às condições locais” (JANUS, Noreene. Advertising and Global Culture. *Cultural Survival Quarterly*, 1983).

- Realize uma pesquisa online para determinar as estratégias de *marketing* utilizadas por corporações transnacionais. Visite o *site* <www.adage.com>, da publicação industrial “Advertising Age”. Identifique as diversas estratégias utilizadas pelas grandes corporações para promover seus produtos e “vender” uma cultura. Discuta o que está – direta ou indiretamente – implícito em cultura tradicional *versus* cultura contemporânea.
- Visite o *site* de uma corporação transnacional e selecione um de seus anúncios para uma análise mais minuciosa. Identifique os elementos desse anúncio que o tornam atraente. Considere o uso de causas e do apelo emocional. Se possível, compare esse anúncio com outro do mesmo produto direcionado a uma região ou mercado diferente. Identifique a forma como cada anúncio é construído para seu mercado-alvo. Explore em que medida uma pessoa consegue entender o anúncio, mesmo que este tenha sido feito em uma língua estrangeira (considere o que poderia tornar o anúncio, ou suas imagens, *universal*).
- Muitos críticos dizem que anúncios transnacionais estão envolvidos na “venda” de uma cultura. Analise como essa “venda” é realizada. Identifique as mensagens e os valores transmitidos. Crie um plano de anúncio para um produto ou serviço típico de uma comunidade ou região específica. Identifique e explique as estratégias técnicas e criativas que seriam mais eficazes para alcançar esse público. Explique como suas ideias diferem das ideias desenvolvidas pelas agências publicitárias norte-americanas ou europeias com vistas ao mesmo mercado.

“Como uma importante característica da cultura transnacional é seu alcance e sua velocidade de transmissão, os sistemas de comunicação e informação desempenham um importante papel, permitindo que uma mensagem seja distribuída globalmente por meio de séries de televisão, notícias, revistas, desenhos e filmes” (JANUS, Noreene. Advertising and Global Culture. *Cultural Survival Quarterly*, 1983) e, talvez de maneira ainda mais importante nos dias de hoje, pela *internet*.

- Pesquise exemplos atuais de comerciais que ilustram o poderoso papel da tecnologia nas comunicações e na disseminação das mensagens dos anunciantes. Explique como a tecnologia está sendo usada e que efeitos ela busca alcançar.

- Com base nessa pesquisa, desenvolva um plano de *marketing* para promover um produto fictício em um mercado internacional. Identifique os públicos-alvo. Explique as estratégias que seriam mais eficazes para alcançar esse público. Explore como as novas tecnologias possibilitam isso.
- Analise exemplos de gestão de marcas na sua comunidade local. Explique os elementos que contribuem para o desenvolvimento de uma marca eficaz. Avalie em que medida o exemplo é eficaz em estabelecer o reconhecimento de uma marca, em comunicar seu significado e alcançar um público-alvo.

Recomendações para avaliação

- Análise de exemplos e estratégias atuais de publicidade.
 - Pesquisa *online*.
 - Criação de esboços de campanhas publicitárias
- (WILSON et al., 2013, p. 179-180).
